

# E-læring som opplæringsmetode i en organisasjon

*Hvordan kan det bidra til å skape en organisasjonsidentitet?*

Karl Einar Fossberg



Masteroppgave i Pedagogikk.  
Retning for Didaktikk og Organisasjonslæring  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

15-6-2010

© Karl Einar Fossberg

2010

E-læring som opplæringsmetode i en organisasjon

Karl Einar Fossberg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å forsøke å belyse hvordan e-læring kan bedrive opplæring i en organisasjon, og om det ved hjelp av e-læring kan være mulig å skape en organisasjonsidentitet som hjelper til med å motarbeide turnover for organisasjonen. I den sammenheng blir e-læringens bakgrunn trukket frem, med fokus på den historiske gjennomgangen Koschmann (1996) legger frem angående utviklingen til e-læring fra et statisk hjelpemiddel til et reflekterende verktøy. Kritikken mot e-læring, da med henvisning til et mislykket implementeringsforsøk, sammen med en kritikk mot det potensielle læringsutbyttet e-læring kan produsere, blir også lagt frem. Senere legges det sosiokulturelle perspektivet til grunn for den videre argumentasjonen. Dette er fordi jeg mener det er dette perspektivet e-læring gjør seg best i, grunnet de egenskapene det kan få som artefakt med mulighet til å skape praksisfellesskap og identitet. Siden e-læringen foregår i en organisasjon belyses også organisasjonslæring i oppgaven.

Oppgaven fortsetter så med argumentasjonen rundt problemer e-læring kan støte på som opplæringsmetode i organisasjoner. Det blir presentert et case som handler om en imaginær organisasjon ved navn Kunnskapsbedriften AS. Denne organisasjonen blir tatt med for å gi eksemplene som blir presentert et ansikt, og gjøre argumentasjonen mer relevant. Taus kunnskap blir presentert som noe e-læring ikke klarer å produsere, mens Naidu's (2006) optimale e-læring brukes for å argumentere mot denne påstanden. Videre går oppgaven inn i en dypere debatt av mesterlære, som er basert på taus kunnskap, satt opp mot e-læring. Her kommer det frem at for å være sikker på at det som læres bort er korrekt informasjon, så er e-læring et tryggere alternativ siden man ikke har like mye kontroll over hva mestrene lærer bort. Dette på grunnlag av blandt annet Billett's (2006) teori om at man ved å kjenne til kildens kunnskap gir troverdighet deretter. Oppgaven går så inn i en av de dypere problemstillingene som blir tatt opp, nemlig om identitet har noe å si i forhold til turnover. Det kommer frem bevis som antyder at identitet til organisasjonen skaper en lojalitet som er med på å motarbeide turnover. Videre blir muligheten for online praksisfellesskap i Kunnskapsbedriften AS drøftet, der dette blir lagt frem som mulig å danne dersom det skapes på rette premisser, det vil si toveiskommunikasjon med krav om aktivitet. Oppgaven forsøker så å forklare viktigheten av at de ansatte innehar en digital kompetanse som er høyt nok til at

e-læring er aktuelt, det vil si at de innehar datakunnskaper som er gode nok til at de forstår hva programmene bidrar med. Videre argumenteres det for at noen bedrifter, og da Kunnskapsbedriften AS med de, heller ønsker seg en kompetent ansatt enn en ansatt som er ekspert. Dette fordi eksperter kan motsette seg ny kunnskap fordi de anser seg selv som utlærte. Det blir så stilt spørsmål ved om e-læring kan skape en organisasjonsidentitet. Det kommer frem at dette kan gjøres, men Kunnskapsbedriften AS velger å ikke gjøre det fordi de ser vanskeligheten med å klare å lage et opplegg som passer for alle ansatte. Avslutningsvis blir blended-learning presentert som en metode som kan bruke e-læring samt andre opplæringsformer og skape en organisasjonsidentitet, samtidig som opplæringen fører til at ansatte er forberedt på hva som venter i det daglige arbeid.



# Forord

Til min store overraskelse har jeg fått en masteroppgave i havn. Takk til Hanna, Ingrid, Karin, Torhild og Harald Fossberg/Skåtun for å være en flott familie. Takk til gode studieveinner, samt veileder for klapp på skulderen underveis.

15-6-2010

Karl Einar Fossberg



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling, formål og avgrensning .....	2
1.2	Begrepsavklaring .....	2
2	Litteraturgjennomgang av e-læring .....	4
2.1	Forventningene til e-læring .....	4
2.2	E-læring – bakgrunn, potensialet og utfordringene .....	7
3	Organisasjonslæring .....	12
3.1	Organisasjonskultur .....	12
3.2	Barrierer i organisasjonen.....	13
4	Et sosiokulturelt perspektiv på e-læring .....	15
4.1	Identitet.....	15
4.2	Artefakter.....	18
4.3	Mediering.....	19
4.4	Situert læring .....	20
4.5	Praksisfellesskap.....	21
5	E-læring som opplæringsmetode i en moderne organisasjon.....	23
5.1	Case .....	23
5.2	E-læring sett opp mot mesterlære .....	24
5.2.1	Taus kunnskap.....	24
5.2.2	Optimalisert e-læring.....	26
5.3	Trygghet til organisasjonen – stopper det turnover? .....	31
5.4	Online praksisfellesskap i Kunnskapsbedriften AS.....	37
5.5	Hvilken rolle spiller digital kompetanse? .....	39
5.6	Ønsker man kompetente ansatte eller eksperter? .....	41
5.7	Hvordan kan e-læring bidra til å skape en organisasjonsidentitet? .....	45
5.8	Er blended learning en løsning? .....	46
6	Avslutning .....	51
6.1	Konklusjon.....	53
	Litteraturliste .....	55







# 1 Innledning

I dagens samfunn, der kunnskap og kompetanse er blant de viktigste menneskelige kapitalene, er det som organisasjon viktig å vite hvordan man kan legge til rette for å skape dette.

Mennesker lærer ved hjelp av samhandling, og mulighetene for samhandling vokser for hver dag som går (Lave & Wenger, 1991; Tapscott & Williams, 2006). Men hvordan får man mennesker til å ønske å samhandle og skape i en moderne organisasjon? Det er viktig å danne en organisasjonsidentitet som gjør at organisasjonsmedlemmene har et ønske om å lære seg hva som må til for at organisasjonen skal klare seg godt (Wei, 2009). Jeg ønsker å utforske mulighetene e-læring har til å skape denne formen for organisasjonsidentitet, samt ta for seg hovedansvaret for opplæringen i en organisasjon.

Denne oppgaven vil starte med å ta for seg forventningene som har blitt stilt til e-læring, og hvordan e-læring vanligvis brukes i en organisasjon. Etter det vil fokuset være å se på potensialet som ligger i e-læring, da med fokus på hvilke egenskaper som ligger i fenomenet. Kritikken som finnes mot e-læring vil også bli redegjort for. Dreyfus (2001), som mener at e-læring kun kan lære bort rutinemessig informasjon, vil bli belyst. Nettland, Wasson og Mørch (2007), som skriver om en feilslått implementering av e-læring, vil også bli lagt frem. Videre vil jeg legge frem de teoriene jeg mener er relevante for drøftningen innenfor organisasjonslæring. For å klargjøre hvordan e-læring skal kunne godtas som opplæringsmetode blant ansatte i en organisasjon, vil organisasjonskultur og barrierer innad i organisasjoner belyses. Neste kapittel dreier seg om det sosiokulturelle perspektivet, som er det perspektivet e-læring og organisasjonslæringen vil bli sett i. Jeg skal her klargjøre for begreper som gjør seg gjeldende i forhold til e-læring og organisasjonslæring, og de begrepene er identitet, artefakter, mediering, situert læring og praksisfellesskap.

Senere vil det bli tatt opp hvordan organisasjonen kan tilrettelegge for at ansatte blir i bedriften i en lengre periode og dermed motarbeider turnover. Videre vil jeg ta for meg en av hovedproblemstillingene oppgaven tar for seg, nemlig hvordan e-læring og generell

opplæring skal kunne klare å motvirke turnover. For å gjøre dette, vil en case bli presentert for å kunne gi teoriene et ansikt i den virkelige verden (Dooley, 2002). I den sammenhengen vil temaer som taus kunnskap, mesterlære, optimalisert e-læring, identitet og praksisfellesskap bli tatt opp. Helt til slutt vil blended learning bli presentert som en alternativ opplæringsmetode.

## **1.1 Problemstilling, formål og avgrensning**

Denne oppgaven vil forsøke å ta for seg hva som kan skje hvis en organisasjon bestemmer seg for å la opplæringen av nyansatte foregå ved bruk av e-læring. Det er flere spørsmål som i den sammenheng skal besvares, der hovedspørsmålet er: Kan organisasjonsidentitet skapes ved bruk av e-læring? Videre vil jeg diskutere om organisasjonsidentitet motvirker turnover, og hvordan kan man legge til rette for at opplæringen skal være mest mulig fruktbar. Disse problemstillingene vil bli besvart senere, men for å kunne få et tydeligere svar vil oppgaven bli avgrenset. E-læring er et begrep som spirer i det sosiokulturelle perspektivet ved at man lærer i kontekstualisert interaksjon med programmet (Säljö, 2002). Derfor vil oppgaven være forankret i dette perspektivet.

Opplæring i organisasjoner kan ikke skje av seg selv. Det er viktig at organisasjonen legger til rette for at opplæringen kan foregå. Derfor vil denne oppgaven forsøke å belyse hvordan en organisasjon kan åpne seg for å la opplæring skje på best mulig måte. Det vil bli fokusert på organisasjonskulturen, samt barrierene. Dette anser jeg som to viktige fenomen å få drøftet for å kunne redegjøre for hva som må til for å skape en positiv holdning til opplæring. Begrepet organisasjon vil være basert på Wenger's (1991) sin teori om at en organisasjon er bygd opp av flere praksisfellesskap, og arbeider sammen som en levende organisme.

## **1.2 Begrepsavklaring**

E-læring vil i denne oppgaven bli definert som e-læring som bruk av data som medie for understøttelse av læringsprosesser (Qvortrup, 2004). Når e-læring er bruk av dataprogrammer,

er ideen at man skal kunne bruke programmet til alt fra ja-og-nei spørsmål til oppgaver som krever mer refleksjon, og at man får umiddelbar respons (Schank, 2002). Et annet viktig poeng er at man skal kunne ha et program som er fremstilt på en slik måte at man skal kunne dele erfaringer med andre brukere (Qvortrup, 2004, p. 256).

Oppgaven vil være teoretisk basert, med en case som etter hvert vil bli presentert for å eksemplifisere de presenterte ideene. Teorier vil bli brukt for å løse problemstillinger underveis, men caset vil hjelpe til å levendegjøre teoriene. Case virker på den måten at det gir komplekse teorier et ansikt i det virkelige liv (Dooley, 2002; Herreid, 1994; Wassermann, 1994). Denne oppgaven vil bruke casen for å skape tenkte situasjoner, og for å vise hvordan man ville agert i det virkelige liv i forhold til teorier. Det er viktig å poengtere at dette kun er tenkte situasjoner, og derfor ikke en fasit på hva som vil skje. Noen av teoriene som er presentert, vil være basert på en utdanningssituasjon, men jeg mener at disse teoriene også kan passe i en organisasjonssammenheng. Det vil da medføre at et begrep som elev og lærer kan dreie seg om ansatt og sjef/leder.

## 2 Litteraturgjennomgang av e-læring

E-læring er en moderne opplæringsform som er i konstant endring. Kravene som stilles til denne formen endres hele tiden, og har i følge Koschmann (1996) på tross av dens korte levetid, gått igjennom flere paradigmeskifter. Koschmann (1996) nevner videre at fremtiden innen e-læringen selv skapes av brukeren, og at det er vanskelig å spå hva som er i vente. Innenfor organisasjoner har e-læring som virkemiddel innen opplæring blitt stort. Det vil nå bli sett på forventningene som har blitt stilt til e-læring, for å så se på hvordan e-læring har utviklet seg til å bli det det er i dag. Til slutt vil jeg prøve å belyse noen kritiske synspunkter som har blitt ytret i forhold til e-læring.

### 2.1 Forventningene til e-læring

Flere har antatt at e-læring har skullet bli det nye store innen opplæring i organisasjoner. Blant dem finnes Gartner Group, som er et ledende firma innenfor konsulentvirksomhet. En av deres påstander var at “By 2003, 70 percent of enterprises implementing knowledge management will link it with e-learning technically and organizationally.” (Aldrich, 2000). Lignende spådommer blir gjentatt av Lain og Aston (2004), der de viser til at det i Storbritannia var forventet at 78 prosent av organisasjonene i landet ville benytte seg av e-læring i en eller annen grad. Det vil si at det var store forhåpninger til hva e-læring kunne bidra med innen opplæring i organisasjoner. Lain og Aston (2004) hevdet at man i Storbritannia ikke var i nærheten av like stor oppslutning rundt e-læring som det var estimert eller forventet. Når det gjelder bruken, er det en variasjon blant organisasjonene i forhold til hvor mange prosent som bruker e-læring. Dette varierer i forhold til størrelsen av organisasjonen. Jo større organisasjonen er, desto mindre sannsynlig er det at e-læring brukes som opplæringsform. Der mindre organisasjoner trekker tallene for bruk av e-læring opp, vil de større bidra til at tallene på hvor mange organisasjoner som bruker e-læring, trekkes ned. I den sammenheng skriver Lain og Aston (2004) at:

*'[t]he survey shows smaller organizations supplying training have adopted e-learning more than larger ones. Taking all the respondents together, almost 38 per cent of the training provided by those with under 50 employees involved the use of e-learning, whereas, for larger organizations, the figure was only twenty-eight per cent.'*

De peker altså på at mindre organisasjoner har større sannsynlighet for å benytte seg av e-læring. De poengterer også det faktum at bruken av e-læring basert på hvilken sektor det tas utgangspunkt i, varierer. IT, finans og utdanning er yrkesgruppene der e-læring er på topp. Bak disse kommer bransjer som ingeniørselskaper, og offentlig administrasjon. Som nevnt i Lain og Aston (2004) sin artikkel, så hevder de at e-læring enda ikke har levd opp til forventningene som har blitt stilt til det. Spørsmålet som da kan stilles, er om dette er e-læring som opplæringsforms ansvar, eller om ansvaret ligger på organisasjoner, og deres ønske (eller mangel på ønske) om å bruke e-læring som en potensiell treningsmetode i deres virke?

Man har hatt høye forventninger til hva e-læring skal klare å produsere. Trendene innenfor e-læring i dag gjør at det å kunne lære på egenhånd skal være mulig (Carabaneanu, 2006). Det vises for eksempel til det at læring kan foregå på mobiltelefon. Dette kan føre til at ansatte har mulighet til å foreta egenopplæring selv uten tilgang til datamaskin. Potensialet innenfor denne metoden er stort i forhold til at det på visse arbeidsplasser forventes at ansatte skal være i bevegelse. Da har de mulighet til å se på disse opplastede programmene hvis de for eksempel sitter på et fly i en arbeidssituasjon og må lære noe på veien til møtet. Slik sett vil et e-læringsopplegg være et godt alternativ, og gjøre at kunnskapen setter seg bedre, fremfor at det blir fokusert på en bok eller et hefte brukeren skal sette seg inn i før landing. Dette blir støttet av Paulsen (2001), som skriver at e-læring kan revolusjonere næringslivets måte å øke ansattes kompetanse, fordi e-læring kan brukes når man vil, hvor man vil.

Videre trender som blir lagt frem i Carabaneanu (2006) sin artikkel, er blant annet tanken om at e-læring vil komme til å ta mer plass blant de andre opplæringsalternativene, og dermed stille sterkt i kunnskapsbedrifter, samt finans og farmasøytbransjen. Når det gjelder firmaene som lager e-læringsprogrammer, vil fokuset være spesiallagde programmer for en organisasjon der denne selv kan gå inn og skape scenarioer. Det vil kunne føre til at

programmet passer i organisasjonens eget perspektiv, samtidig som man vil få skreddersydde oppgaver i forhold til hva organisasjonen krever av de ansatte. Carabaneanu (2006) spår også at i fremtiden vil det være færre aktører innen e-læringsbransjen fordi de største firmaene vil ta over de mindre. Det er vanskelig å forutsi om dette vil ha en positiv eller negativ virkning på utviklingen innen e-læring. På den ene siden vil det kunne føre til at de store aktørene vil kunne gi et godt produkt til flere, samtidig som de har fått de beste medarbeiderne, noe som igjen vil spisse deres produkt. På den andre siden er det usikkerhet rundt det at man klarer å lage ulike løsninger, siden det ikke er noen å konkurrere mot. Et av de største problemene vil eventuelt være at programmene blir laget på ”autopilot”, noe som i sin tur fører til at selve e-læringsproduktet ikke nødvendigvis blir et godt stykke håndverk.

Det er et problem i e-læringssammenheng at få ledere tør å benytte seg av e-læring til å gjøre noe annet enn å bruke det til å lære veldig eksplisitte teorier, noe Beamish et al (2002) viser til:

*‘Only 20 per cent of the organisations’ online teaching time is used for soft skills, and the majority of the study managers are enthusiastic about the role of e-learning of the teaching of hard skills, such as IT. This stance partially reflects the managers’ perception of the limitations of e-learning for soft skill training, and also their strategy for the early deployment of e-learning, preferring to start with online content that is proven to be effective.’ (2002, p. 108)*

Det som kommer frem av dette sitatet, er at ledere ofte antar at e-læring ikke kan brukes til å lære bort kunnskap som ligger mellom linjene. Lain og Aston (2004) hevder som et argument mot dette, at e-læring skal kunne ha mulighet til å lære bort kunnskap som ikke er tolket, og at det dermed skal oppstå en reflekterende effekt. Effekten man ønsker av e-læringsprogrammer, er at det skal kunne brukes som en hjelper til å skape tankeprosesser der man skaper forståelse rundt en hendelse, og ikke bare fasitsvar. Jeg vil nå forsøke å presentere hvordan e-læring har blitt formet til det i det er i dag, nemlig et reflekterende verktøy.



## 2.2 E-læring – bakgrunn, potensialet og utfordringene

E-læring er et fenomen som omhandler hvordan man kan skape læring på kortere tid enn ved for eksempel et ansikt-til-ansikt-kurs. Det vil nå bli tatt et dykk i den historiske bakgrunnen til e-læring, for så å vise til forventningene som stilles til dagens e-læring.

Som med Koschmann (1996), går Nicholson (2007) igjennom hvordan e-læring har utviklet seg fra 1975 til 2005. I perioden 1975 til 1985 var e-læring brukt som en måte å vise frem instruksjoner, og gikk under navnet CAL (Computer assisted learning). Det ble kun brukt til å løse matematiske utfordringer og kalkulatorarbeid. Fra 1983 til 1990 var det fremdels CAL som var i fokuset, men multimedia ble lagt inn som en større grad av opplegget. Dette var fordi samfunnet ble påvirket av den konstruktivistiske bølgen innenfor pedagogikken. Den så for seg datamaskiner som en mulighet til å kunne skape læring ved bruk av maskinen. Fra 1990 til 1995 kom web-basert læring i fokus, i takt med internettets innmarsj. I den sammenhengen ble aktive læringsmodeller utarbeidet, som gjorde at brukerens interaksjonsnivå steg betraktelig. Da det i tidligere faser kun var lesing på maskin som var bruksområdet, er det i denne fasen klikk og bruk som er på agendaen. Den siste fasen kjenner vi som e-læringen slik vi ser på det i dag. Her er det internettet eller programvarer der man kan interagere og gjøre gitte, situerte arbeidsoppgaver. Et eksempel på dette kan være et program for dagligvarebutikker. De ansatte får som oppgave å løse et problem som handler om en stekt kylling som har falt på gulvet. De skal vise ved hjelp av refleksjon hva som er det mest naturlige valget å gjøre med varen i henhold til reglementet i butikken (kaste den, spise den, skrive den opp som svin).

E-læring er noe som har blitt brukt i alle nivåer av opplæring i bransjer som forretningsvirksomhet og skole, til militære. Der internett har vært det største fokuset innenfor business og skole, har simulering vært fokuset ved e-læring i militæret (Nicholson, 2007). På 1990-tallet, da konstruktivismen og sosialkonstruktivismen fikk sitt gjennombrudd og presenterte sitt syn på situert og distribuert kognisjon, ble det klart for en epistemologisk endring. Tanken bak sosialkonstruktivismen var at man skulle omfavne den aktive lærer og aktivisere praksisfellesskap. Det førte til at e-læring som fenomen fikk et annet bruksområde,

og skulle appellere til både kunnskapsbrukere og skapere. Tidligere var det et fokus innen læring som baserte seg på didaktikk og kognisjon, har det i senere år utviklet seg slik at læringsfokuset handler om gruppearbeid og sosial-konstruktivisme (Nicholson, 2007). Denne endring i opplæringsformene har ført til at e-læring passer inn, og gjør at bruksområdet vokser. Når det gjelder fellesskap og gruppearbeid, kan e-læring være noe man kan ta utgangspunkt i. E-læring kan ha et fokus der man fremmer det å jobbe med dokumenter sammen, slik som LMS-(Learning Management Systems)-programmer, som for eksempel ClassFronter, kan tilby. I dette programmet kan man jobbe sammen med andre på et dokument uten å være tilstede i samme rommet. Dette arbeidet skjer ved at man legger et dokument ut på ClassFronter, for å si gi noen utvalgte andre tilgang til det. De kan da laste opp dokumentet for å så supplere eller trekke fra informasjonen som blir lagt ut. Dette fører til at dokumentet og arbeidet er interaktivt.

Når det gjelder paradigmeskiftet til sosial-konstruktivisme, er det noe som fikk e-læring til å blomstre. Programmer som [Lectora](#) blir brukt som opplæringsplattform i bedrifter. Dette er programmer som har mulighet til å skape situerte oppgaver, som igjen kan gi en læringsopplevelse. E-læring har sett på flere pedagogiske utfordringer og praksiser for å utvikle seg, men det var først da sosial-konstruktivismen slo til, at gjennombruddet kom. Det at man kan lage situerte problemer der man kan samarbeide uten å være i samme rom, og det at man kan jobbe alene med datamaskinen som ”lærer”, førte til at e-læringens potensial overgikk forventningene man hadde til det (Nicholson, 2007).

Koschman (1996) skriver også om paradigmeskiftene innenfor teknologi og læring, og nevner blant annet at TV og radio har blitt brukt i klasseromsundervisning med vekslende hell. Han går, som Nicholson (2007), igjennom historien til e-læring. Koschmann (1996) mener at ideene e-læring har blitt grunnlagt i, ikke alltid har tålt tidens tann. Det blir tatt opp hvilke hendelser som har trigget paradigmeskifter, og i hvilket perspektiv e-læringen da var grunnlagt i. Reisen går fra Coursewriter (datamaskin som ga instruksjoner) som var grunnlagt i behaviorismen, til en NATO-Workshop i Trondheim i 1989 som omhandlet hvordan datamaskiner kan brukes i dagens samfunn. Disse datamaskinene baserte seg på instruksjoner

som oppfordret til praksis. Denne var grunnet i det situerte kognitive (Koschmann, 1996). Man ser her at det er en enighet i forhold til hvor e-læring startet og hvor det er i dag.

Paechter, Maier og Macher (2010) skriver om studenters forventninger og opplevelse i bruk av e-læring. De hevder at instruktørens rolle spiller like stor rolle i en e-læringssituasjon som i en klasseromssituasjon. Dette er et argument for at e-læring på egenhånd vil ha problemer med å kunne styre en opplæringssituasjon. Selv om e-læring som læringsmetode får gode skussmål, så gjør det faktum at instruktør må være der, at programmet ikke kan stå for seg selv. Men ved å ta utgangspunkt i at instruktør gjør en god jobb, kan brukerne få en forståelse av hvordan de holder på med programmet på egenhånd. De stiller i samme artikkel krav til at instruktører skal ha en høyere grad av didaktisk ekspertise, noe som vil føre til at opplæringen vil være bedre for de involverte brukerne, og dermed gjøre at kunnskapen om programmet vil bli lettere tilgjengelig for de som skal bruke programmet.

Lain og Aston (2004) skriver i sin artikkel om funn i forskning angående e-læring i arbeidssituasjoner om hva e-læring skal lære bort til menneskene som bruker det i sitt daglige virke. De kommer frem til at e-læring oftest blir brukt til å lære bort bokstavelig kunnskap. Med det menes det kunnskap som like gjerne kunne stått skrevet i bøker, og kunnskap som er lett og nå for de ansatte. Selv om den bokstavelige formen for e-læring er den som brukes mest, betyr ikke det at dette er den eneste eller beste måten å bruke e-læring på. Lain og Aston (2004) viser også at e-læring kan brukes som en måte å tilegne seg kunnskap som er mindre lettgripelig, og at der ting kan leses mellom linjene i for eksempel bøker, så kan e-læring også trekke frem dette, og slik baseres på hvordan man kan løse problemer. Dette kan kobles til det som blir nevnt i definisjonen av e-læring: E-læring skal kunne gi umiddelbar respons til brukeren (Schank, 2002). Det handler også om situasjoner der ingen svar er rette eller gale.

Choy (2004) skriver at e-læring har et stort potensial, og at hvis det blir gjort riktig, kan man skape et større læringspotensial enn i klasserom ved at brukerne får et bedre utbytte av læringen. Choy (2004) mener at e-læring ikke bare skaper tilgang til opplæring, men også bygger opp under og skaper engasjement. Det skaper også læring og refleksjon, samtidig som

det gir mulighet til å utforske temaer som dukker opp, i form av at organisasjoner har konstant tilgang til internett. Videre i Choy (2004) sin artikkel blir det gitt seks premisser for hvordan e-læring må se ut, og hva e-læring må kunne skape hvis det brukes i en organisasjon. Dette er e-læring som skal brukes for å drive forretninger, ikke bare opplæring av ansatte:

- Forretninger og et løfte om forretningsløsninger. Det må altså kunne skape et potensial for nye forretningsmuligheter for både organisasjonen og klientene.
- Må kunne leve opp til forventningene til programmet, ikke bare forsvare investeringen til programmet.
- Skape læring og kreve sterke prestasjoner av brukere, ikke bare drive med opplæring av ansatte.
- Det må handle om mennesker, det vil si alle ledd innad i organisasjonen, ikke kun om teknologi.
- Det må motivere brukerne, og samtidig gi ny giv til hele organisasjonen. Det skal altså oppmuntre internt.
- Det skal bli usynlig, det vil si at det skal bli en del av organisasjonskulturen, og ikke noe som folk føler seg presset til å begynne med.

Choy (2004) stiller altså høye krav for hva e-læring skal kunne bidra med hvis det blir implementert i en bedrift, men hevder fremdeles at dette er mulig å kunne kreve fra programmet. Er dette lettere sagt enn gjort? Under skal jeg forsøke å belyse noen negative sider ved e-læring.

E-læring har ofte blitt beskrevet som det nye store innenfor opplæring, men har fremdeles til gode å bli anerkjent på lik linje med kursholding, bøker og klasseromsundervisning. Hvorfor er det slik? E-læring blir ofte møtt med enten enorm støtte, eller meget kritiske blikk.

Tilbakemeldingene angående hvordan e-læring fungerer som opplæringsverktøy, varierer. E-læring har blitt kritisert av blant annet Cicco (2007) og Abrami (2006) for at det ikke er produsert nok empiri til å konkludere om det kan være en god læringsmetode eller ikke.

Dreyfus (2001) skriver at læring må skje i et miljø basert på ansikt-til-ansikt undervisning, og at e-læring kun har mulighet til å lære bort kunnskap som dreier seg om enkle og meget rutinebaserte oppgaver. Dette er fordi Dreyfus har et kroppsfenomenologisk perspektiv, der man mener at for at en læringsprosess skal intensiveres, må hele kroppen være til stede. Læring kan selvfølgelig skje selv om ikke kroppen er til stede, men ikke på langt nær i like stor grad som når man selv sitter der. Qvortrup (2004) er uenig med denne påstanden, og mener at man lærer via sanser, eller medier som han kaller det, og at e-læring som verktøy har større mulighet til å påvirke flere medier på en gang, noe som gjør at læring kan skje på like god måte som om kroppen er til stede. Poenget med dette er at hvis man planlegger e-læring på riktig måte, kan man treffe flere folk ved at noen lærer bedre med ørene, mens andre lærer bedre med øynene. På den måten skal man ha mulighet til å kunne spille på flere av ferdighetene til brukeren enn om det skjer i klasserom.

Når det gjelder bruk av e-læring i organisasjoner, så viser Nettland, Wasson og Mørch (2007) til problemene Telenor støtte på da de skulle implementere e-læring i sin daglige praksis. Problemene dukket opp i informasjonsdelingsfasen i organisasjonen, da folk ikke ble informert om hvordan alle programmene skulle brukes, eller hvor informasjon om programmene var å finne. Dette er noe som kan oppstå hvis det ikke er klargjort tydelig nok på forhånd hvordan man vil gå frem for å kunne bruke e-læring. Folk kan også bygge opp en fiendtlighet mot nye kompetanser, fordi de føler at det gamle systemet fungerer godt nok. I en opplæringsprosess vil det kunne kreves at folk har en digital kompetanse, et begrep som vil utbroderes senere i oppgaven. Innad i en organisasjon kan ansatte som ikke besitter/ønsker å besitte denne kunnskapen, bygge opp en motstand mot denne kompetansen. Jeg vil nå ta for meg hvordan en organisasjon kan tilrettelegge slik at sannsynligheten for at hendelser som dette skjer, minimeres.

## 3 Organisasjonslæring

Organisasjonslæring vil legges frem for å danne et bilde av og legitimere hvordan organisasjonen som blir presentert senere i oppgaven, ser ut. Organisasjonslæring defineres av Argyris og Schön (1978) som oppdagelse og endring av feil. Med dette handler det om at det er en utvikling i organisasjonene som skjer ved å lære av historien deres. Jeg vil vise hvordan teoriene innen organisasjonslæring bidrar til å skape god e-læring. Hovedtemaer som vil bli belyst, er organisasjonskultur samt barrierer innad i organisasjoner. Dette er fordi begge disse temaene spiller en stor rolle når man snakker om organisasjoner der læring skal skje. En positiv organisasjonskultur må skapes, samtidig som organisasjonsbarrierer må brytes ned.

### 3.1 Organisasjonskultur

I en organisasjon er kulturen på arbeidsplassen viktig for å skape en fruktbar arbeidsplass (Dierkes, 2001). Poenget er at kulturen i organisasjonen må være åpen slik at de ansatte føler tilhørighet til arbeidsplassen sin, og blir oppmuntret til å danne praksisfellesskap, et fenomen jeg vil se på i neste kapittel. Hvis organisasjonen lykkes i å skape et samhold blant de ansatte og få skapt gode praksisfellesskap, vil dette føre til at de fort kan gjenkjenne hverandres ekspertise, og på den måten få tatt de riktige avgjørelsene i forhold til arbeidet som blir gjort (Dierkes, 2001).

Hva man helst ønsker å oppnå i en organisasjon, er en delingskultur (Dierkes, 2001). Dette blir fordelaktig for fremtidig arbeid i organisasjonen på flere måter. Det ene går ut på at man får en kultur der folk lærer av hverandre på tvers av organisasjonen og på den måten knytter bånd med andre ansatte. Dette kan hjelpe til med å styrke deres identitet, fordi de har fått innpass i praksisfellesskap i flere nivåer i organisasjonen. Med en sunn organisasjonskultur der de ansatte blir oppmuntret til å forhøre seg med andre for å løse problemer, blir ny kunnskap oppnåelig for de ansatte (Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001).

## 3.2 Barrierer i organisasjonen

Hvis man skal kunne bygge opp en god organisasjonskultur, er det viktig å bryte ned barrierer som står i veien for en god kultur. Barrierene som dukker opp i organisasjonen, er menneskeskapt, og er med på å avskjære læringen som kan skje. Hvis barrierer får mulighet til å vokse i organisasjonen, kan dette føre til at kunnskapsflyten blir betraktelig svekket (Dierkes, 2001). Dette fordi barrierene kan operere på en slik måte at de hindrer kunnskapen i å bevege seg fritt. Situasjoner som dette kan oppstå hvis kunnskapen må gjennom visse kanaler, eller hvis de ansatte føler at de må beholde kunnskapen de har fordi de mener at dette er deres kapital i organisasjonen. Det er viktig å skape en kultur i organisasjonen som tillater at kunnskap flyter fritt, men da må man gi de ansatte en følelse av at det er fruktbart å dele kunnskapen med andre ansatte, og at alle tjener på den frie flyten av kunnskap.

Det finnes flere former av kunnskapsbarrierer som må slås ned, for å få skapt en lærende organisasjon. Blant disse er psykologiske og kulturelle barrierer (Dierkes, 2001). De psykologiske barrierene som skapes, går ut på at de ansatte forsvarer seg mot ”de andre” i organisasjonen ved å bruke kompetansen og kunnskapen de besitter til å beskytte seg. Det handler også om det å ha en ledelse som bidrar til deling. Hvis kulturen tidligere har vært preget av at de ansatte er redde for ledelsen, vil dette påvirke deres holdninger til å søke kunnskap. Det handler om at menneskene med makt i organisasjonen må ha et handlingsmønster som er lett å lese slik at utfordrede utblåsninger mot de ansatte er lite sannsynlig (Dierkes, 2001). Noe annet som spiller inn på de psykologiske barrierene i en organisasjon, er samhandlingen mellom suksess og feiling. Hvis det er en skjev kurve i forhold til ris og ros (da at ris er det mest synlige), vil dette ha en innvirkning på hvordan de ansatte går frem for å ta tak i situasjoner (Dierkes, 2001). Hvis man oppmuntrer til at de ansatte må prøve ut kreative veier for å nå mål, vil kanskje de psykologiske barrierene som ligger hos individet, fjernes. Noe annet som er viktig, og som også vil bli belyst senere i oppgaven, er de kulturelle barrierene i organisasjonen. Det er viktig å skape en felles organisasjonskultur, som gjør at de ansatte vil samhandle med hverandre. Hvis det er forskjellig arbeidskultur/mentalitet på hver avdeling i en organisasjon, vil barrierer som hindrer samarbeid oppstå. Det er viktig å motarbeide dette ved å jobbe konsekvent for en tydelig kultur i organisasjonen som handler om å dele kunnskap, og en kultur som

motarbeider barrierer. Klarer man dette har lagt mye til rette for at opplæring skal skje på en fruktbar måte.



## 4 Et sosiokulturelt perspektiv på e-læring

En av hovedproblemstillingene som denne oppgaven skal forsøke å besvare, er hvordan identitet kan skapes i en organisasjon ved bruk av e-læring. I den sammenheng vil jeg i dette kapittelet redegjøre for det sosiokulturelle perspektivet, fordi dette perspektivet hjelper meg å se hvordan kontekstualisert identitet kan skapes ved hjelp av e-læring. Fenomener vil bli presentert ut fra dette synet, og oppgaven vil redegjøre for identitet, artefakter, mediering, situert læring og til slutt praksisfellesskap. Begrepene frem til praksisfellesskap ligger til grunn for å legitimere selve praksisfellesskap begrepet.

Det sosiokulturelle perspektivet tar utgangspunkt i forholdet mellom aktører og omgivelser når de interagerer. Dette dreier seg altså om at mennesker er i samhandling med hverandre og sine omgivelser, og at læring skjer med hele kroppen til enhver tid (Säljö, 2002). Selv om det finnes forskjellige forskningstradisjoner og metodologier innenfor feltet, har alle tilnærmingene noe til felles, nemlig at læring blir ansett som aktiviteter og handlinger som blir vevd inn i en kompleks kulturell, sosial og materiell kontekst. Man må se på hvordan flere aktører koordinerer handlinger og hvordan endring og nyskapning oppstår når individet er i samhandling med sine omgivelser (Ludvigsen & Hoel, 2002, p. 19). Når man skal se på læring i dette perspektivet, kan man ikke bare se på en aktør eller ett individ, man må altså se hvordan mennesker bruker andre mennesker og ressurser rundt seg.

I forhold til det kroppsfenomenologiske synet som blir presentert av Dreyfus (2001) handler om at læring må skje med hele kroppen for at læringen skal bli intensivt, argumenterer det sosiokulturelle perspektivet for at man lærer med forskjellige sanser. Med sanser menes da det man ser, føler, hører og lukter.

### 4.1 Identitet

Identitet er noe som blir drøftet i mange sammenhenger, og har fokus på å finne ut hvordan folk hører hjemme i situasjoner. Man kan se etter identiteten når man snakker om alt fra etnisitet, seksualitet, nasjonalitet til identitet i organisasjoner. Denne oppgaven vil fortrinnsvis se etter det siste, nemlig identitet i organisasjoner, med fokus på hva det innebærer og hvordan det kan skapes. Cole og Bruch (2006) definerer organisasjonsidentitet som noe som fører til at man drar lasset sammen. Det er et fokus på at man skal ha en mentalitet og et språk som fører til fellesskap. Et viktig element for skaping av en slik identitet, er tanken om at man skaper symboler og en terminologi som gjør at det er vanskelig for utenforstående å slippe inn. Haslam et al. (2003) går så langt som si at uten identitet til organisasjonen, vil det ikke være noen effektiv kommunikasjon i organisasjonen. Det vil altså ikke være noe poeng med kritiske/hjelpsomme tilbakemeldinger, fordi de ikke vil kunne bli fortolket. Det vil heller ikke kunne bli skapt noen meningsfull planlegging, og dermed ikke være noe poeng med lederskap.

Videre diskuterer Cole og Bruch (2006) hvordan hierarki innad i en organisasjon spiller en rolle når det gjelder identiteten til denne. Et viktig poeng er at man på alle nivåer i en organisasjon må ha et ønske om å ha en felles organisasjonsidentitet. Problemet de videre tar opp, er det at man på et høyere nivå i organisasjonen kan ha en annen mentalitet eller innstilling til arbeidet og hva organisasjonen kan skape, enn på et lavere organisasjonsplan. Det er i den sammenheng viktig å kunne ha en felles plattform der man har en enighet om hvilke mål organisasjonen har. Dette vil føre til at de involverte, hvis implementeringen av en organisasjonsidentitet er gjort på en god måte, vil ha samme idé om hva organisasjonen står for, og samarbeide for å nå de samme målene.

Et viktig moment når man snakker om organisasjonsidentitet er troen på at organisasjonen vil lykkes, og at man er trygg på sin egen rolle innad i organisasjonen. Puusa og Tolvanen (2006) mener at trygghet til organisasjonen fungerer som et sosialt ”lim”, og fører til at identiteten til hver enkelt innad i organisasjonen styrkes. De mener at man må skape et sosialt fellesskap, der man jobber i mindre fellesskap mot et felles mål. Det at man har en identitet på flere nivåer, det vil si i flere grupper, gjør at selve hovedidentiteten til organisasjonen styrkes. Dette er fordi man skaper en tilhørighet som ikke bare gjelder organisasjonen som helhet,

men også mennesker man jobber tett med. Dette er også en medvirkende faktor til å motarbeide hyppig turnover, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

Når det gjelder identitet innad i praksisfellesskap, nevner Wenger (1998) at man innad i en organisasjon har flere identiteter. Dette kalles for multimedlemsskap, og handler om at vi som mennesker besitter forskjellige identiteter i forskjellige sammenhenger. Et eksempel kan være noe man kan anta at er en typisk ungdom: Hun går på skolen, har en familie, en vennekrets og en deltidsjobb. På skolen vil hennes identitet være en jente som er skoleflink, og som er stille under undervisningen. Hjemme er hun opprørsk, og trassig overfor sine foreldre. Blant venner er hun grei og morsom, mens på deltidsjobben er hun kjent som oppegående, utadvendt og flink til å behandle kundene bra. Allerede i dette tilfellet ser man flere identiteter som er motstridende, og det er slik hverdagen fortoner seg for flere mennesker. Det samme vil gjelde for en voksen, som også har identitet og roller som er forskjellige: Hjemme er han pappa, på jobben en underordnet og blant venner kjent som en klovn. Wenger (1998) legger vekt på at det ikke er en konkret identitet som har alle trekkene, men heller ikke at man besitter et fragmentert identitetsgalleri. Det er forskjellig ”masker” man tar på seg som er samordnet, og man er selv kanskje uvitende om at man besitter disse identitetene.

Wenger (1998, p. 163) deler inn oppfatning av identitet i seks forskjellige kategorier:

- Levd: Identitet er ikke en kategori, men også en rolle eller et stempel. Mer fundamentalt er det en opplevelse som krever både deltakelse og refleksjon. Derfor er det mer enn bare et stempel, det er altså mye mer komplekst enn som så.
- Avtalt: Identitet er noe som er under utvikling, og man er tilstede mens den skapes. Det er ikke noe som startes og avsluttes i visse deler av livet, for eksempel da man går fra en jobb til en annen.

- Sosial: Identiteten er en sosial karakter. Den endres i forhold til at man kommer i familiære situasjoner. Havner man i kjente situasjoner, vil identiteten vår endre seg i forhold til den sosiale konteksten.
- En læringsprosess: En identitet er noe som endres i løpet av tiden, der den skapes på grunnlag av det som skjer, samt ut fra det som har skjedd.
- Samordnet: En identitet er noe som er samordnet, der man aksepterer at man har forskjellige identiteter i forhold til forskjellige situasjoner.
- Et lokalt - globalt samsvar: En identitet er ikke noe som foregår/skapes på små, lokale flater, eksempelvis møter. Det er heller ikke noe som er abstrakt og bredt, eller som er likt over en gigantisk, global arena. Det er altså noe som ligger mellom det globale og lokale.

Disse forskjellige konseptene av identitet vil bli drøftet senere. Jeg vil bruke den samordnende identitetsdefinisjonen som utgangspunkt fordi jeg vil se på identitet i en organisasjon. Jeg mener at den samordnende definisjonen fungerer som en måte å bevisstgjøre at man må styrke de identitetene man besitter. McConell (2002) støtter dette ved å hevde at man skaper en identitet ved å se seg selv i forhold til situasjonen man deltar i. Man kan altså skape/lære seg en identitet ved å delta.

## 4.2 Artefakter

En artefakt kan være hva som helst fra et verktøy, for eksempel en hammer, til språket vi mennesker bruker oss imellom i daglig tale. En person kan for eksempel bli portrettert på flere forskjellige måter. Innen en folkegruppe kan en person bli framstilt som en folkehelt, mens samme person av en annen folkegruppe kan bli ansett som en folkemorder ut fra eksakt samme handling (Säljö, 2002). Poenget med dette eksempelet er å belyse det at artefakter kan brukes på forskjellige måter for å endre virkelighetsforståelsen vår. Jeg ønsker å se på e-læring som en artefakt.

Säljö (2005) deler inn artefakter i tre kategorier, nemlig *primær*, *sekundær* og *tertiær*. Primær er en forlengelse av menneskekroppen, enten den er fysisk eller mental. Eksempelvis kan en hammer være en fysisk forlengelse og en primærartefakt. Sekundær kan gjerne være en instruksjon til den primære, for eksempel en guide som forklarer bruksområder til hammeren, mens tertier igjen er en forlengelse av den sekundære. Både tertier og sekundær brukes mer indirekte som verktøy for å forstå og fortolke virkeligheten. I en e-læringssammenheng kan en primærartefakt være en CD-ROM med et e-læringsprogram på, mens sekundærartefakten er instruksjonen til hvordan man gjennomfører installasjonen av e-læringsprogrammet.

Tertiærartefaktet er selve e-læringsprogrammet, der man har mulighet til å skape en fiktiv virkelighet som brukeren selv må fortolke og forstå. Det vil si at man kan bruke alle ledd i e-læring som en form for artefakter ved at man tar alt fra installasjon (primær) til situerte situasjoner (tertiær) man kan skape når man legger frem programmet. Hatch (1997) omtaler artefakter i en organisasjon som noe som skapes hver dag gjennom handlingsmønstrene til de ansatte. Det kan være alt fra klær og utseende, til språklig forankrede fenomener som vitser og historier. Artefaktene er synlige for alle, men ikke alle er bevisste på at de finnes (Hatch, 1997).

E-læring som et artefakt kan brukes på en slik måte at det kan få brukeren til å resonere og reflektere seg til et videre nivå, slik at svarene ikke er gitt, men er noe man kommer frem til. Det blir på et vis som den proksimale utviklingssonen til Vygotskij (1978). Der dreier det seg om at læreren bruker språket som artefakt til å hjelpe eleven til å finne svaret på en slik måte at eleven selv kommer frem til løsningen. Dette er en måte å oppmuntre til mestring og refleksjon.

## 4.3 Mediering

Når man tar i bruk artefakter, som foreksempel e-læring, er det viktig å tolke det man lærer. Imsen (2005) mener at mediering skjer når man språkliggjør det som skjer rundt en. Det er

viktig å redegjøre for hva mediering virkelig er, og hvordan det spiller inn i forhold til artefakter, samt hvordan man prosesserer informasjonen man mottar.

Når mennesker bruker ulike verktøy og artefakter, språklige eller fysiske, for å samhandle eller løse en oppgave, bruker man gjerne begrepet mediering. Mediering kan være alle mulige typer hjelp man kan få i en læringsprosess, fra personer til artefakter (Ludvigsen & Hoel, 2002, p. 20). Når man snakker om mediering, er det to svært sentrale begreper man gjerne bruker: interaksjon og kommunikasjon. Dette fordi man må interagere med omgivelsene og språkliggjøre det man opplever. Helt fra man blir født medierer man konstant ved å ta del i kulturen som omgir en. Hver gang man møter en ny kultur, med dette menes alt fra samfunnskulturer verden over til organisasjonskultur, så samler man opp nye tanker og medierer (Säljö, 2005).

## **4.4 Situert læring**

Teorien om situert læring slik den blir presentert av Lave og Wenger (1991), er viktig i forhold til det sosiokulturelle perspektivet. Det kan brukes i praksis og i e-læring, og handler om at man lærer i en relevant kontekst. Dette er betydningsfullt i forhold til bruken av e-læring.

Situert læring handler om at man skal kunne gå fra legitim perifer deltakelse til et fullverdig medlemskap i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Østerud, 2009). Lave og Wenger (1991) argumenterer for at læring skjer til enhver tid, men må forstås ut fra den konteksten det skjer i. Det vil si at læringen er situert. De medlemmene som kommer utenfra, skal gå fra legitim perifer deltakelse. Det er da snakk om en gruppe der nykommerne er akseptert av fellesskapet, men kun gjør enkle oppgaver og observerer de andre medlemmene for å få en dypere forståelse av hva oppgavene går ut på, til å tilegne et fullverdig medlemskap der de gjør oppgaver som de andre medlemmene. Når man er et fullverdig medlem, er man altså klar for å ta tak i oppgaver på lik linje med de andre medlemmene av praksisfellesskapet.

Det som gjør at situert læring er viktig i forhold til e-læring i organisasjoner, er fordi det handler om å knytte teorier opp imot en aktuell praksis (Østerud, 2009). Jo mer relevant den praksisen som blir presentert er, jo lettere blir det å kunne få en fruktbar refleksjon rundt det som presenteres.

## 4.5 Praksisfellesskap

En viktig del av det sosiokulturelle perspektivet dreier seg om hvordan et praksisfellesskap fungerer. En bedrift er ifølge Wenger (1998) bygd opp av mange praksisfellesskap. Et praksisfellesskap er grupper av mennesker der medlemmene kjenner til hverandres egenskaper og kjenner sin egen oppgave. Man kan se dette innenfor alt fra steinalderssamfunn, der noen sanker ved og andre jakter, til bedrifter der man møtes og deler informasjon og kunnskap for fellesskapets beste (Lave & Wenger, 1991).

Wenger (1998) skriver om hva som skjer når et praksisfellesskap blir dannet i en organisasjon. Her kan det handle om så enkle ting som det å gjøre en dag på jobben gjennomførbar. Et praksisfellesskap ligger latent i kulturen internt, og hjelper å skape en atmosfære som gjør at selv de mest meningsløse og monotone aspektene ved det daglige arbeidet blir omdannet til ritualer, skikker, arrangementer og rytmer i praksisfellesskapet. Dette bidrar i sin tur til å skape en kultur som danner mening for de ansatte, noe som er viktig for at de skal få motivasjon til å dra på jobb, og føle at de hører med i et samfunn og har en rolle. Dette er også en av grunnene til at identitet er viktig i forhold til dannelsen av et praksisfellesskap. Individet må selv føle at det hører hjemme innenfor noe større enn seg selv. Det er således viktig for organisasjonen at identitetsskapning er et fokusområde internt.

Andre faktorer som gjør at praksisfellesskap er viktig for en organisasjon og deres ansatte, er den kollektive hukommelsen (Wenger 1998). Det at man som ansatt ikke trenger å bekymre seg for de senere ledd i organisasjonen, gjør at hverdagen i bedriften er mindre preget av bekymring for sluttproduktet. Det er betryggende og hjelper til å knytte de ansatte sammen

fordi vissheten om at hvis de gjør sin del av jobben vil noen andre gjøre sin, og man trenger ikke tenke på at man må ha kjennskap til alle ledd i produksjonsprosessen. Det samme gjelder den kollektive medieringen som skjer i et praksisfellesskap. Det at man sammen avtaler betydningen av et fenomen, gjør at mye av usikkerhet rundt temaet forsvinner (Coburn, 2001).

Et viktig moment i en organisasjon der praksisfellesskap ligger til grunn, er at det finnes en organisasjonskultur som oppmuntrer til deling av kunnskap, samt samhold. Det er av stor betydning for en organisasjon sett i et sosiokulturelt perspektiv at organisasjonskulturen er tydelig klargjort slik at mulighetene for at et praksisfellesskap kan blomstre innad i organisasjonen.



## 5 E-læring som opplæringsmetode i en moderne organisasjon

Jeg vil her ta for meg en case der en organisasjon vil bli presentert. Dette er for lettere å kunne knytte teoriene og drøftningen til en praktisk sammenheng. Videre blir relevante problemstillinger i forhold til en opplæringsprosess gjennomført med e-læring, drøftet. Avslutningsvis i dette kapitlet vil et forslag til en mulig vei å gå i forhold til opplæring i den presenterte organisasjonen, bli introdusert.

### 5.1 Case

Jeg vil ta utgangspunkt i en organisasjon som heter Kunnskapsbedriften AS. Dette er en imaginær organisasjon som jeg vil benytte meg av for å belyse og eksemplifisere en implementering av et e-læringsprogram i en organisasjon. Dette er for å lettere kunne skape problemstillinger, og på den måten få testet ut teorier i praksis. Andre årsaker er at tidsrammen på oppgaven ikke tillater at det blir foretatt virkelige forsøk. Kunnskapsbedriften AS er en mindre organisasjon (ca. 50 ansatte), der kunnskapsledelse (Knowledge Management) vil være et fokusområde. Grunnen til at det tas utgangspunkt i en mindre organisasjon, er fordi sannsynligheten for at e-læring er en opplæringsform i organisasjonen øker jo mindre organisasjonen er. Hvis det var en større organisasjon (utgangspunkt i 1000 + ansatte), så ville e-læring vært mindre sannsynlig som foretrukket opplæringsmetode (Lain, 2004). Organisasjonen vil være en IT-bedrift, fordi sannsynligheten for at de tar i bruk e-læring er større enn innenfor andre bransjer, for eksempel ingeniørselskaper (Lain, 2004).

Kunnskapsbedriften AS ønsker å vurdere om e-læring er noe de kan benytte seg av når opplæring av nyansatte skal skje. De ønsker å ha et e-læringsopplegg som hjelper til med å få ansatte til å knytte et bånd med organisasjonen og ønsker å skape ansatte som er godt fungerende i det daglige arbeid etter endt opplæring. Det skal legges til rette for dette ved å ha en kultur som er åpen for nye kunnskapskanaler.

Det er flere faktorer som spiller inn når man skal implementere e-læring, men for at det eventuelt skal bli en suksess i organisasjonen, er det viktig å bruke programmene på best mulig måte. Andre innslag som spiller inn, er blant annet de ansattes digitale kompetanse og om det er mulig å opprette praksisfellesskap i organisasjonen, men dette er temaer som vil bli drøftet senere. Samtidig er det viktig at disse programmene er laget av noen i organisasjonen som kjenner de daglige oppdragene bedriften tar på seg. På den måten har man troverdighet til kilden, og tror på informasjonen som blir presentert i e-læringen (Billett, et al., 2006). Denne troverdigheten er noe mesterlære har et fortrinn med, siden de uerfarne har tillit til de erfarne. Oppgaven vil nå forsøke å belyse forskjeller og likheter mellom mesterlære og e-læring. Argumentasjonen som blir presentert, er meget relevant for Kunnskapsbedriften AS, i forhold til e-læring sin mulighet til å skape en organisasjonsidentitet.

## **5.2 E-læring sett opp mot mesterlære**

For å finne ut om Kunnskapsbedriften AS bør ta i bruk e-læring som opplæringsform, er det viktig sammenligne e-læring mot andre typer opplæring. Jeg velger her å fokusere på mesterlære, fordi denne metoden benytter seg av noe e-læring blir kritisert for å mangle, nemlig taus kunnskap. Handal og Lauvås (2000) kaller mesterlære (og taus kunnskap) for praktisk yrkesteori, med andre ord blir det henvist til at det er noe man lærer mens man praktiserer jobben og ikke mens man sitter foran en datamaskin og holder på med opplæring. Taus kunnskap er ofte den egenskapen e-læring blir mest kritisert for å ikke kunne skape, og dette fordi det er kunnskap som er kontekstualisert og subjektiv (Nonaka & Takeuchi, 1995). E-læring er på sin side mer overordnet, men jeg vil se på optimalisert e-læring av Naidu (2006) som et argument for at e-læring kan klare seg uten den tause kunnskapen.

### **5.2.1 Taus kunnskap**

Taus kunnskap er en kunnskapsform som ofte blir nevnt i forhold til mesterlære, og lignende former for opplæring, da nærmere bestemt kroppsfenomenologiske baserte teorier, noe man kan se ut i fra definisjonen som Nielsen og Kvale (1999) presenterer:

*En (...) oppfatning understreker det tause aspektet ved Mesterlære. Bruken av språket blir følgelig nedprioritert eller til og med overflødig. En betraktelig del av de ferdigheter, kunnskaper og verdier som har gitt inspirasjon til begrepet "taus kunnskap". Lærlingen lærer ved å se mesteren utføre håndverkets aktiviteter og får dermed tak i fagets implisitte viten. Etter denne oppfatningen har språket en underordnet rolle (Kvale, et al., 1999).*

Her er det snakk om imitasjon som metode for å tilegne seg kunnskap. En snekker som skal forklare hvordan man spikrer en planke fast i en annen på best mulig måte, vil ikke starte med å forklare nybegynneren at planken for eksempel må være i 40 graders vinkel, og at hammeren må bli slått med et gitt trykk for at planken skal festes til den andre. Dette vil bli lettere og mer forståelig forklart ved at lærlingen ser hva mesteren viser, og deretter imiterer bevegelsene. Mesteren kan underveis forklare hva som skjedde, og forsøke å gjøre det eksplisitt når novisen medierer det som utføres.

Handal og Lauvås (2000) skriver også om taus kunnskap, eller Praktisk Yrkesteor (PYT) som de selv kaller det, og nevner i den sammenheng at begrepet kanskje heller burde hete taus *kompetanse* fremfor kunnskap. Dette fordi at innenfor den tause kunnskapen handler det også om forestillinger om virkeligheten, verdier, holdninger og følelser. Altså ikke bare kunnskap. Dessuten mener Handal og Lauvås (2000) at det "tause" bare er et aspekt av begrepet. De foreslår *innforstått* kunnskap som et bedre begrep. Dette fordi taus kunnskap også handler om kunnskap som er så latent at det nesten ligger ubevisst i mennesker. Dette argumenteres for ved at de henviser til at kunnskapen er så kroppslig at den ikke lenger kun er knyttet til intellektet. Det at taus kunnskap nettopp er kalt taus kunnskap, er på grunn av at dette er en fellesbetegnelse på teorier fra de siste 25-30 årene (Lauvås & Handal, 2000). Kunnskap som av prinsipielle grunner ikke lar seg artikulere ved bruk av verbale virkemidler, kan gjerne kalles taus. Eksempelvis praktiske yrker, der man ikke kan gi en full definisjon av hva som kreves i en situasjon. Man kan, som tidligere nevnt, ikke få en snekker til å forklare alt som

skjer i en snekringssituasjon verbalt. Man kan heller ikke lære mennesker å få et ”blikk” for hvordan de skal løse gitte situasjoner ved hjelp av klasseromsundervisning, det er noe som må oppstå i praksis. Taus kunnskap er ikke noe som kun forholder seg til yrkeslivet, det er også noe mennesker bruker og har i sitt repertoar i sitt daglige liv. Det handler her om alt fra kulturelle gester og språk, som til sammen utgjør den kulturspesifikke væremåten man har i hverdagen. Denne kunnskapen er tilegnet ut fra omgivelsene og historien, og er en viktig forutsetning for kommunikasjon og samhandling i lokalsamfunnet man oppholder seg i (Lauvås & Handal, 2000).

Kunnskapsbedriften AS har et ønske om å få med seg den tause kunnskapen fra ansatte til ansatte, og det kan i følge den tidligere nevnte argumentasjonen, bli problematisk. Selv om arbeidet som blir gjort i organisasjonen ikke er av typen mesterlære og taus kunnskap primært omhandler (håndverksyrker), ligger det fremdeles kunnskap som ifølge Nielsen og Kvale (1999) kun kan nås ved bruk av mesterlære. Det vil dog bli presentert et syn fra Naidu (2006), der e-læring har de egenskapene det som artefakt har, at det kan skape en situert virkelighet der man frembringer refleksjon. Som et siste argument for mesterlære benytter Nielsen og Kvale (1999) seg av en anekdote der de forteller om en bilmekaniker som var kjent for to ting: Ha de beste lærlingene i landet, og aldri snakke med sine lærlinger.

### **5.2.2 Optimalisert e-læring**

Skal man vurdere å implementere e-læring i en organisasjon, er det viktig å klargjøre hvordan det kan brukes på best mulig måte. I den sammenheng er det nødvendig for de som vil lage disse programmene å vite hvordan det kan gjøres på mest mulig effektiv måte, slik at flere vil få anledningen til å dra nytte av opplæringen. Det er viktig å påpeke at noen av disse teoriene også kan brukes i ansikt-til-ansikt situasjoner. Poenget med å bruke de i en e-læringssammenheng er fordi ikke alle brukerne trenger å være tilstede i en slik form for opplæring.

Naidu (2006) har skrevet en håndbok om e-læring med fokus på prinsipper, prosedyrer og praksiser med et ønske om å vise mulighetene som ligger i e-læring. I denne boken er det fokus på hvordan man best mulig kan skape et godt pedagogisk design til e-læring. Poenget med dette er å skape e-læring som får frem de beste kvalitetene i e-læringsprogrammene, og optimaliserer læringen. Disse metodene er basert på scenariobasert læring, problembasert læring, målbasert læring, casebasert læring, og rollespillbasert læring. Fellesnevneren for disse metodene er at de er grunnlagt i prinsippene til konstruktivismen og situert kognisjon. Tanken er at læring foregår best og er mest effektiv i sammenhenger der læringen er kontekstualisert og basert på realistiske situasjoner.

E-læringen som skal tas i bruk i Kunnskapsbedriften AS, vil være basert på disse prinsippene. Hvis scenariobasert læring skal være den foretrukne formen for e-læring, er dette i følge Naidu (2006) en god metode å bruke hvis man planlegger å følge et "learning by doing" prinsipp under opplæringen. Scenariobasert læring skal skape autentiske situasjoner. Grunnen til dette er at autentiske situasjoner medfører at det skal være en mengde valgmuligheter, som igjen bidrar til at scenarioet ikke kan ha svart/hvite/rette eller gale valg. Et typisk scenario som kan utspille seg i et e-læringsprogram, vil være et problem Kunnskapsbedriften AS ofte støter på. En historie blir dannet som minner om dette problemet. Roller vil bli utdelt blant brukerne for å løse dette problemet. Dette kan føre til at flere jobber sammen om løsninger, og på den måten vil det åpnes for flere muligheter å jobbe i praksisfellesskap med et scenario. Her får man arbeid som vil styrke samhold, samtidig som man blir bedre egnet til å løse potensielle og reelle problemer bedriften møter i hverdagen. Naidu (2006) hevder at en god måte for å lære seg hvordan man kan løse slike scenarioer, er ved å få utgitt relevante ressurser som hjelpemiddel. Dermed får man mulighet til å benytte seg av et oppslagsverk som kan brukes i flere sammenhenger med virkelige og reelle problemer. Denne typen problemer er gode å bruke på ansatte som for eksempel kommer rett fra studier, og har problemer eller er usikre på hvordan de skal kunne få brukt/få utløp for kunnskapen sin. Det å kunne teste eller få trent sine praktiske egenskaper, er noe nyansatte ofte kan trenge (Naidu, 2006). På denne måten vil de forhåpentligvis få lært seg å bruke kunnskapen de sitter inne med i en praktisk situasjon. Her ser man at e-læring har egenskapene det som artefakt besitter, nemlig å skape en virkelighet der man lærer seg å reflektere over det som skjer. Denne refleksjonen hjelper også til med å skape en identitet internt i organisasjonen, der man ved

hjelp av å forstå sine oppgaver også får en innføring i symbolene og språket som blir brukt i det daglige liv. Dette er selvfølgelig noe som kun kan skje hvis e-læringsprogrammet er skapt på en god måte, der fokus på kulturen internt er viktig. Det å bruke artefaktene til å gi innpass i koder og kultur i organisasjonen, hjelper til å gi de ansatte en identitet og en rolle i deres daglige virke. Kunnskapsbedriften AS mener dette argumenterer godt for e-læring, i forhold til at det har en mulighet til å skape en identitet blant de ansatte. Eksempelvis kan e-læringen i Kunnskapsbedriften AS benytte organisatoriske artefakter ved å fokusere på Kunnskapsbedriften AS sine formål, visjon og verdier (Hatch, 1997).

Problembasert og målbasert e-læring er to andre former som henvises til som potensielle metoder for å få en optimalisert e-læring i en organisasjon. Begge disse formene minner om scenariobasert læring, men er forskjellige på flere måter. Problembasert læring går ut på at brukerne for eksempel får vist frem en videosnutt der det er et problem involvert. Problemet blir ikke eksplisitt forklart, men ligger mellom linjene. Det er dermed opp til brukerne, som heller ikke får forklart rollene sine, til å gå sammen om å finne en løsning på dette problemet ved å analysere og bruke kunnskapen sin til å finne ut av hva problemet er, og hvordan det kan løses (Naidu, 2006). Disse formene for e-læring kan hjelpe de ansatte å mediere kunnskapen de tilegner seg på forskjellige måter, samtidig som de får kartlagt egenskaper og hvilke potensielle roller brukerne kan innta i organisasjonen. Ved å ha rollene åpne, kan man lettere se hva slags identitet og egenskaper de ansatte har, og hva man kan gjøre for å hjelpe dem å blomstre i sine roller. Kunnskapsbedriften AS kan bruke disse læringsmetodene til å lettere kunne gjenkjenne ansatte sine ferdigheter. Dette kan føre til at de lettere vil kunne bli plassert i arbeid de vil mestre.

Målbasert e-læring går ut på at brukerne får vite hva problemet er, men hvordan de løser det er opp til dem selv. De bruker sine analytiske egenskaper, samtidig som de er avhengig av å være kreativt utrustet (Naidu, 2006). Et eksempel kan være hvis to grupper innad i et forsikringsselskap får via et målbasert e-læringsopplegg vite at en bil har blitt sprengt. Den ene gruppen kommer opp med at forsikringsselskapet må betale penger til eier av bilen siden den har blitt ødelagt, og dermed er pålagt å erstatte dette. Den andre gruppen kommer opp med forslag om at de ber politiet om en grundig gjennomgang av hva som har skjedd. På den

måten får de vite at eieren av bilen selv har sprengt bilen i et ønske om å opparbeide seg en sum på grunnlag av forsikringspengene som vil bli utbetalt fordi bilen er et totalvrak. I denne gruppens problem avsluttes det med at bileieren blir satt i fengsel og de slipper å betale forsikringssummen. Her ser man en tydelig forskjell i hvordan de forskjellige gruppene ser på det gitte problemet, og hvordan de går frem for å nå målet om å løse det. Hvis Kunnskapsbedriften AS skal ta i bruk denne formen for e-læring, vil deres ønske være å danne praksisfellesskap der de finner ut hvem som passer i hvilke grupper, og hvordan de går frem for å sette sammen grupper som på en fruktbar måte får gruppen til å bli sammensveiset. Dette hjelper til med å skape en sterk identitet blant de ansatte i praksisfellesskapet. Hvis samholdet blir sterkt, samtidig som de forskjellige ansatte får tydelig definerte roller, vil det hjelpe til med å sørge for at turnover i organisasjonen kan minskes. Dette er noe som vil bli berørt nærmere senere i oppgaven.

Når det gjelder casebasert e-læring, må bedriften det omhandler ha et skreddersydd problem som har et læringsinnhold de ønsker å få formidlet til sine ansatte. Det må være meget konkret, slik at læringen går til eksakte problemer de kan møte i sin arbeidshverdag. Denne typen e-læring er ofte noe man møter under studier rettet mot spesifikke yrker (Naidu, 2006). Eksempelvis kan man se på markedsførings elever ved en høyskole i Oslo. En case de vil bli presentert for, vil etter all sannsynlighet omhandle å lage en reklamesnutt/kampanje for eksempelvis et klesprodukt eller en ny drikkevare som blir lansert på markedet. Dette vil etter all formodning gjøre elevene rustet til å møte hverdagen som venter i et markedsføringsbyrå, der slike oppdrag vil være en del av deres daglige virke. I Kunnskapsbedriften AS er casebasert jobbing noe som vil forekomme i et tidlig stadium i opplæringen, der de ansatte skal lære seg hvordan de vil forholde seg til virkelighetsnære arbeidsoppgaver. Her vil de få et innblikk i hvordan deres rolle vil være, samtidig som de vil bli presentert for hva som forventes av dem. Dette kan virke identitetsskapende i forhold til at de ser hva som forventes og hvordan de skal ta fatt på oppgaven som venter.

Rollespillbasert e-læring er det siste som blir nevnt av e-læringsformer som er pedagogisk gode av Naidu (2006). Det tar utgangspunkt i at man kan forme sin egen virkelighet og skape et persongalleri som brukerne kan kjenne igjen. Dette er for å skape karakterer de kan kjenne

seg igjen i, samtidig som de vil få mulighet til å skape sin egen identitet ved å kunne bruke egenskaper man har i det daglige virke. Her tas det utgangspunkt i at en gruppe sammen bruker e-læringsprogrammet der et problem er lagt ut, for deretter å få utdelt roller i en konflikt. Hos Kunnskapsbedriften AS vil et slikt rollespill hjelpe til med å gi organisasjonsidentiteten til de ansatte en tydeligere karakter, ved at de rigid må følge visse rolletrakk. Dette kan også føre til refleksjon rundt hvordan de senere selv vil ta på seg rollen i en virkelig situasjon. Deltakerne får også en mulighet til å se hvordan situasjonen oppleves av de som ikke er medlemmer av organisasjonen, men heller brukere av tjenesten de tilbyr. Dette hjelper til med å skape bevissthet rundt egen identitet og person i organisasjonen.

Når Kunnskapsbedriften AS skal ta sitt valg, er det mye som må tas til betraktning. Et moment som ofte brukes i kritikk av e-læring, er det faktum at taus kunnskap ikke kan skapes i programmet, siden e-læring hovedsaklig er eksplisitt. Naidu (2006) sine optimale e-læringsmetoder beskriver måter der e-læring kan implementere informasjon mellom linjene. Selv om dette er kunnskap som skaper refleksjon hos brukeren, er det ikke taus kunnskap, fordi det ikke kan imiteres. Noe e-læring på sin side kan stå inne for blir i så fall refleksjonen. I teori er det lett å anta at man stopper sin mentor hver gang man føler seg usikker på ting som blir forklart. I virkeligheten er det nok flere ting som ikke blir forklart underveis, og flere problemer nybegynneren ikke våger/ønske å spørre om. I den sammenheng ønsker et godt satt opp e-læringsopplegg å gi brukeren økt forståelse ved å stille spørsmål underveis, som den ansatte må besvare for å gå videre.

Noe av kritikken til taus kunnskap dukker opp ved at noviser i håndverkerfag bruker imitasjon for å lære seg sitt håndverk. Det ligger en fare for at forståelsen mangler. Det kreves av mesteren at han/hun er god til å forklare hva som skjer, og at man etterprøver kunnskapen til lærlingene sine. Selv om en mester er meget kyndig og dyktig innen sitt virke, vil ikke det automatisk si at han/hun har de pedagogiske egenskapene som gjør at bortlæring av kunnskaper vil fungere på en optimal måte for dem som mottar kunnskapen. Dette gjør at e-læring, hvis opplegget blir laget av en profesjonell, har et fortrinn. En organisasjon som vil implementere et e-læringsopplegg, har etter all sannsynlighet skaffet en profesjonell utformer som vil sørge for at læringsinnholdet blir optimalt. Det taler her for e-læring, i forhold til at



det er vanskelig å vite om alle mestere har den pedagogiske tyngden som gjør at mesterlæren blir optimal. Taus kunnskap er dessuten som tidligere nevnt subjektivt og kontekstualisert, noe som fører til at det som læres bort kan bli tolket på forskjellige måter (Nonaka & Takeuchi, 1995). E-læring kan, ved at det er utformet av en profesjonell, gi trygghet til at informasjonen er korrekt, noe som er viktig for brukeren (Billett, et al., 2006). Selv om den tause kunnskapen er umulig å oppnå ved bruk av e-læring, kan kanskje mange fenomener og tanker som er vanskelig å forklare, bli levert i en såkalt blended-learning situasjon, et fenomen som vil bli drøftet senere i oppgaven. I forhold til Kunnskapsbedriften AS, vil de vurdere å implementere et e-læringsprogram som tar seg av opplæringen. Det er mye taus kunnskap som kan læres bort i organisasjonen, men hvis det er, slik som Naidu (2006) sier, mulig å skape underliggende kunnskap ut fra et e-læringsprogram, vil e-læring være et godt alternativ som opplæringsform for Kunnskapsbedriften AS.

Man kan argumentere for at mesterlæren har en større mulighet til å danne en organisasjonsidentitet hos den ansatte som følger mesteren, fordi mester og novise bruker mye av dagen ansikt-til-ansikt. Problemet er, som tidligere nevnt, det at det er veldig avhengig av hvordan mesteren bruker seg selv. Som artefakt er språket et godt virkemiddel for å skape en tilhørighet, men for å være sikker på at dette vil være en god investering, bør mestrene trenes slik at de bruker artefaktene på best mulig måte. Dette kan være en altfor stor investering for organisasjonen, og det kan argumenteres for at e-læring som artefakt kan bli skapt for et større publikum, der den situerte virkeligheten i sin tur gir en god refleksjon blant brukerne. Med dette menes det at e-læring kan være en billigere investering enn opplæring innen pedagogikk av alle mestere.

### **5.3 Trygghet til organisasjonen – stopper det turnover?**

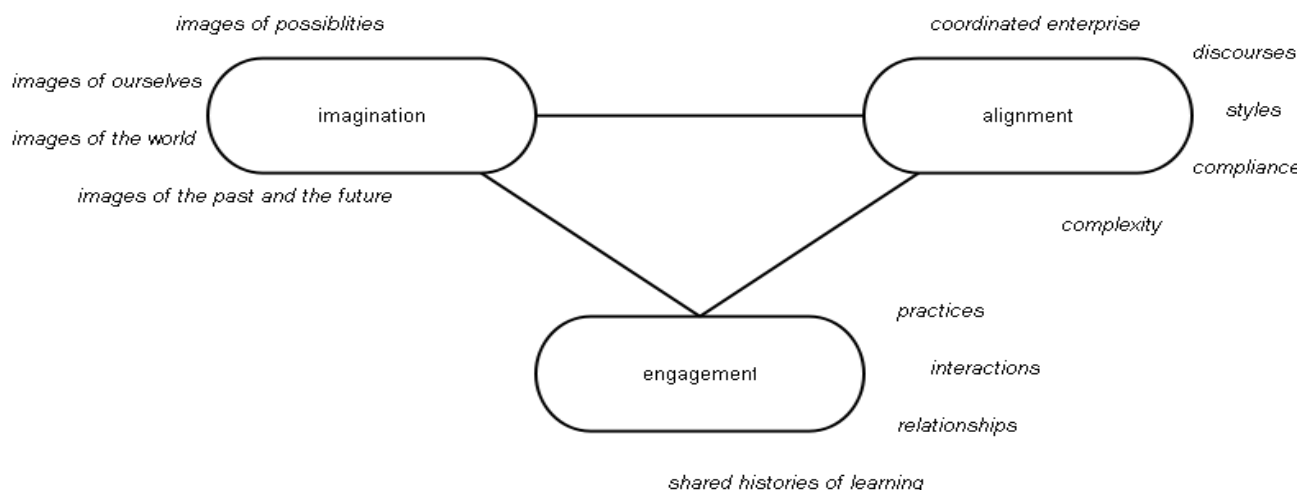
Som det tidligere har blitt nevnt i denne oppgaven, er det viktig å kunne skape en identitet i startfasen for en nyansatt i en organisasjon. Dette fordi det kan sørge for at tette bånd blir knyttet mellom de ansatte og organisasjonen. Kunnskapsbedriften AS ønsker det samme, og i

den sammenhengen vil det bli argumentert for hvorfor det er viktig med en organisasjonsidentitet.

Når en organisasjon går i gang med å ansette nye medarbeidere, er det alltid en fare for at de en gang vil slutte. Dette kalles turnover. Det er selvfølgelig forskjellig fra person til person hvorfor man slutter, men hvis mange jobber i et firma i noen år før de søker nye utfordringer, kan det være skremmende tall for en organisasjon. Kunnskapsbedriften AS hadde flere gode ansatte. Alle disse ansatte var godt opptrent i sitt virke, siden en stor del av starten i deres periode i bedriften har gått til opplæring av hvordan de kan gjøre jobben sin best mulig. Prosessen ved å trene opp de ansatte var en dyr affære for Kunnskapsbedriften AS, men investeringen har vist seg å være god ved at de ansatte konsulentene gjorde en god jobb og tjener penger som langt på vei gjør opp for investeringen det var å trene de. Problemet oppstår så: Flere ansatte bestemmer seg for å slutte. Grunnen de oppga er at de ikke følte noen bånd til organisasjonen. Hvis dette er en trend som går igjen, der for eksempel 30 prosent av nyansatte slutter etter 3 år, vil dette koste Kunnskapsbedriften AS i det lange løp. En utfordring som oppstår for Kunnskapsbedriften AS, er at de må skape en kultur som gjør at ansatte ønsker å bli værende i bedriften.

Kunnskapsbedriften AS mener at det å skape en identitet i organisasjonen viktig. Bedriften må skaffe de ansatte en følelse av medlemskap. Måter å få til dette kan være å oppmuntre de ansatte til å danne flere i praksisfellesskap rundt i organisasjonen. Ved at de samarbeider med andre internt, vil kanskje fellesskapsfølelsen øke. Noe som kan virke positivt inn i denne sammenhengen, er hvis disse praksisfellesskapene skapes på tvers av ansettelsesposisjoner internt i Kunnskapsbedriften AS. Dette fordi ved at bånd knyttes på tvers av avdelinger, kan man ikke bare lære av andre deler og mennesker fra organisasjonen, men også se hvordan deres hverdag er, og på den måten knytte bånd på tvers av organisasjonen. Det burde også føre til at organisasjonskulturen går sterkt inn hos de ansatte, der de får en førstehånds erfaring i bedriftens terminologi, språk og symboler og oppleve at de besitter et begrepsapparat som kan bidra til å skape en tilhørighetsfølelse.

Figuren på neste side beskriver forskjellige nivåer av medlemskap ut fra et samordnet syn på identitet (Wenger, 1998, p. 174). I en organisasjonssammenheng omhandler denne figuren hvordan vi oppfatter oss utenom organisasjonen i forhold til vår innbilte verden: der vi ser oss selv, samt resten av verden. Det handler også om hvordan vi ser oss selv i organisasjonen, og hvordan vi allierer oss med andre der. Det handler også om vårt engasjement, både innad og utad i organisasjonen, ved at man knytter bånd og interagerer med mennesker som er med på å skape danne identiteten man har i organisasjonen.



Det å stole på en organisasjon fører igjen til bedre trivsel, noe som igjen kan føre til begrenset turnover. Det at man har skapt en, som vist over, identitet i en organisasjon, kan i sin tur føre til at det er vanskeligere for et menneske ansatt i en organisasjon å finne en annen arbeidsplass grunnet båndene som er knyttet innad. Puusa og Tolvanen (2006) mener at sammenhengen mellom identitet og det å stole på organisasjonen, dreier seg om samspillet mellom det at man selv skaper en identitet innad som identifiserer seg i hva organisasjonen står for, samtidig som man binder seg til den fordi man ved å stole på organisasjonen har lyst til å være med på veien videre. Samspillet mellom disse faktorene er med på å skape en god organisasjonsidentitet.

Organisasjonsidentitet er et viktig nøkkelord når man er med på å prøve å påvirke turnover i en organisasjon. Wei ((2009) nevner at turnover er noe som dukker opp hvis organisasjonens identitet ikke er fremtredende. En annen faktor som også spiller en stor rolle, er selvfølgelig om det er trivsel blant de ansatte innad i organisasjonen. Er det en generell trend at ansatte

ikke trives i organisasjonen, er det undersøkelser som må foretas, men denne oppgavens fokus vil ikke ligge der. Wei (2009) skriver at identifisering blant de ansatte i forhold til organisasjonen sine mål er viktig for å forhindre turnover. Man kan argumentere for at det er problematisk å finne en felles identitet som alle kan gjenkjenne seg i, men poenget her blir å få de ansatte til å identifisere seg i den gjeldende identiteten til organisasjonen. Man må med andre ord bruke de artefaktene organisasjonen besitter for å skape et samhold som gjør at organisasjonsmedlemmer føler seg trygge under vingene til organisasjonen, slik at de ikke går til en arbeidsplass der de opplever usikkerhet. E-læringsopplæring kan eksempelvis prøve å oppmuntre til sosialisering blant de ansatte. Dette kan bidra til å skape en intern trygghet og identitet.

Et spørsmål som må stilles er om det virkelig så enkelt at praksisfellesskapene automatisk vil hjelpe til med å bedre en organisasjonskultur? Wenger, McDermott og Snyder (2002) greier ut om problemer som kan oppstå ved å ha et praksisfellesskap i en organisasjon. Enkelte ting som for eksempel at medlemmene ikke fungerer sammen, kan gjøre at praksisfellesskapet ikke kommer til å vedvare. Ved at medlemmer ikke kommer overens, vil det føre til at det ikke kommer noe kreativt ut av prosessen som foregår innad i praksisfellesskapet. Det samme problemet kan oppstå hvis medlemmene av gruppen er for gode venner. Dette kan føre til at det blir liten kontinuitet i det som blir skapt, fordi alle har et likt tankesett. Dermed kan det oppstå problemer med å avfeie ideer som ikke er så gode fordi medlemmer kan føle at det er vanskelig å stå i mot sine venners forslag. Hvis gruppemedlemmene er gode venner, kan dette også føre til at det sjeldent blir tatt opp problemer innad i gruppen. Det er ikke nødvendigvis fordi de ikke ønsker konfrontasjon med mennesker de anser som vennene sine, men også siden medlemmene ikke ser problemene fordi det er en så god tone i gruppen. Det oppstår også problemer i forhold til det å kunne spre sine tanker og metodologi. Ved at gruppen er så godt sammensveiset, kan det føre til at ingen forlater fellesskapet, og ingen nye kommer inn. Det gjør at det ikke blir delt kunnskap før noen tar kontakt med gruppen, dermed vil andre ansatte i organisasjonen få problemer med å kunne ta tak i kunnskapen, fordi det i sin tur er vanskelig å få innpass i gruppen.

Domenet praksisfellesskapet omhandler er også noe som kan føre til problemer. Wenger, McDermott og Snyder (2002) nevner at feltet må være interessant for medlemmene, og vekke engasjement. Dette er fordi det ikke er motiverende for medlemmene å jobbe med noe som ikke er fengslende for dem. Selv om en organisasjon mener at et felt som er viktig for suksess og at man trenger et praksisfellesskap som ser på problemene der, er det viktig å kunne sette sammen en gruppe av mennesker som mener at feltet byr på oppgaver de kunne tenke seg å jobbe med. Et problem som i denne sammenheng kan oppstå, er at de som engasjerer seg mest innenfor feltet, i nesten alle tilfeller også er dem som kan mest om det. Det kan føre til en arroganse når det gjelder kunnskapen i feltet, og kan også føre til at noen sitter inne med kunnskap de kanskje ikke vil dele, fordi de mener at kunnskapen dermed kan bli brukt på feil måte. Det problematiske med å ha grupper som er guruer på feltet, er at de gjerne også vil kunne opptre som konsulenter rundt et arbeid, for å påse at kunnskapen blir brukt på rett måte. Dette kan føre til at tidsbruken på arbeidet øker, samt muligheten for at mennesker som har andre arbeidsoppgaver i bedriften, forlater sin post for å bidra. Wenger, McDermott og Snyder (2002) bruker et eksempel på en lignende situasjon, der en bedrift har skapt en god målløsning på intranettet deres, men istedenfor at dette brukes til et nyttig formål, ender det med en intern debatt der folk er mest ute etter å få ære for prosjektet, fremfor å ville lære bort funksjonene til programmet. Andre problemer som også kan oppstå når det omhandler domenet praksisfellesskapet jobber med, er at de involverte i gruppen blir veldig engasjert av stoffet de jobber med. Det kan føre til en narsissistisk holdning, dermed fokuserer gruppen mest på seg selv fremfor resten av organisasjonen. Det motsatte er også skadelig; nemlig at de som jobber i gruppen ikke har noe konkrete mål, og bare jobber litt med diverse forbigående problemer. Dette kan sin tur føre til lite eierskap ovenfor kunnskap, noe som igjen kan føre til svekket motivasjon og kreativitet (Wenger, et al., 2002). Måter å unngå dette på blir da å spesifisere oppgavene gruppen skal ta fatt på, og forsøke å spesialisere den innenfor et felt slik at ambivalens forsvinner. Kunnskapsbedriften AS vil eksempelvis da tilegne seg kunnskap for å så gi hver enkelte praksisfellesskap en mulighet til å bruke kunnskapen på en spesifikk måte. Dermed får hver gruppe en ekspertise på en bruksform. Dette kan føre til at deres motivasjon øker med følelsen av å mestre bruken av kunnskapen.

Andre problemer som blir belyst av Wenger, McDermott og Snyder (2002), er gruppens hierarki. Hvis ingen i praksisfellesskapet står over andre, eller hvis gruppen er for avhengig av

noen medlemmer, vil problemer oppstå. I sistnevnte problem er ulempen at hvis de sentrale aktørene forsvinner fra gruppen, vil den miste mye av drivkraften fordi de er avhengige av disse medlemmene for å kunne innlede en kreativ prosess. Når det gjelder situasjoner der alle har like mye makt, vil det kunne føre til mye av de samme problemene som hvis gruppen består av nære venner, nemlig det at det ikke er mulig å avslå ideer fra andre, eller i visse tilfeller også foreslå ting som er utenfor ”boksen”.

Hvis kompetansen sitter altfor latent i medlemmene, kan dette også føre til problemer. Tilfeller der språket er spesialisert kan føre til at utenforstående ikke vil kunne bidra, fordi de ikke forstår terminologien som brukes, selv om de kunne hatt kunnskaper som ville bidratt til fellesskapet (Wenger, et al., 2002). Hvis en organisasjon skal kunne lagre kunnskapen som blir skapt, er det viktig å ha et ordentlig lagringssystem. To problemer kan oppstå hvis ikke dette gjøres ordentlig: Hukommelsestap, eller søppelhaug. Hukommelsestap er noe som skjer hvis et praksisfellesskap ikke lagrer kunnskapen som skapes i det hele tatt. Grunner til dette kan være at de ikke ser behovet, fordi de husker alt selv. Det gjør at de som tar over praksisfellesskapet i fremtiden, eller hvis noen vil ha innblikk i hva gruppen gjør og bruke kunnskapen, ikke vil ha noe å se etter. Når det gjelder søppelhaug-begrepet, er det noe Wenger, McDermot og Snyder (2002) viser til hvis det blir overlagret kunnskap. Hvis ansatte lagrer alt det kommer på, vil de oppstå store problemer med å kunne finne frem til hva som er nyttig og ikke, og det vil til slutt ikke være mulig å hente ut ny kunnskap.

Wenger, McDermott og Snyder (2002) hevder at for mye positivt fokus på praksisfellesskap kan være usunt. Som et eksempel på hvor skadelig det kan være å stole blindt på at hva visse grupper sier er riktig, viser de til afroamerikanere ble lynsjet på grunn av deres hudfarge i sørstatene i USA, fordi fellesskapet mente at dette var det ”rette” å gjøre. Dette eksempelet tas opp som en påminnelse om at man må ha en sunn mengde skepsis til ideer, og ikke ta imot forslag med åpne, ukritiske armer.

Praksisfellesskap er med andre ord ikke bare fryd og gammen for en organisasjon. Det er flere fallgruver ved denne typen læring, og det er viktig at disse unngås for å få en optimal

utnyttelse av dem. Kunnskapsbedriften AS ønsker å skape en organisasjonsidentitet som ligger forankret i praksisfellesskapene. Dette kan være en problematisk affære, grunnet årsakene som er nevnt over. Det er derfor viktig å være klar over hvilke feller man kan havne i. Uansett virker det som identitet bidrar til å forhindre turnover. Det at de ansatte knytter bånd med andre ansatte og på den måten også knytter bånd med organisasjonen, skaper fruktbar tillit som gjør at organisasjonsidentiteten vokser, sammen med lojaliteten til de ansatte, noe som kan være medvirkende faktorer i forhold til å motarbeide turnover.

## 5.4 Online praksisfellesskap i Kunnskapsbedriften AS

Oppgaven vil nå prøve å belyse hva som kan skje hvis man forsøker å skape et praksisfellesskap som foregår over nettet. Poenget med dette er at en bedrift som Kunnskapsbedriften AS, som ønsker å vurdere opplæring ved hjelp av e-læring, skal se hvordan det kan se ut hvis noe slikt blir implementert.

Dannelsen av praksisfellesskap har, som oppgaven har prøvd å vise til tidligere, som egenskap å skape en følelse av samhold internt i en organisasjon hvis dette blir implementert på en god måte. Praksisfellesskap kan dannes på tvers av avdelinger i en organisasjon som en form for å gi andre innblikk i hva de andres hverdag går ut på, og på den måten lære av hva de foretar seg og slik tilegne seg kunnskap de kan ta med seg til sine respektive avdelinger. Hvis man ser for seg en interaktiv variant av dette over internett, kan det være en effektiv måte å ta i bruk e-læring som en måte å tilegne seg kunnskap. Dette vil være tidsbesparende, og etter all forventning økonomisk gunstig fordi det ikke trengs noe felles areal der ansatte møtes for å lære av hverandre, siden alt foregår på nett (Paulsen, 2001). Dreyfus (2001), som det tidligere har blitt referert til i denne oppgaven, ser på sin side noen problemer ved opplæring som kun foregår på internett.

*”Det er vanskelig å undervise på mine virtuelle seminarer, for deltakerne kan jo ikke sees. Jeg vet for eksempel ikke om de kjeder seg eller er interesserte, og de forstår*

*eller ikke forstår. Det er heller ingen stemning i det virtuelle klasserommet, og stemningen betyr alt når jeg underviser. I tillegg er det virtuelle klasserommet en risikofri sone, ettersom ingen uttalelser får følger. Sier man noe dumt, kan man bare trekke seg og "fly vekk" via teleport" Dreyfus (Aftenposten 18. april 2010)*

Her kan man se at læring over internett kan støte på problemer. Eksempelvis i forhold til praksisfellesskap over nettet, kan man se at folk kan slippe å ha en aktivt responderende rolle. Dette er i så fall noe organisasjonen vil ha problemer med, i forhold til at læring ikke i like stor grad blir implementert på grunn av potensiell likegyldighet blant de ansatte, slik Dreyfus advarer mot. Han mener at ved å være fysisk tilstede, blottlegger man seg på en større måte, og potensialet til å lære blir på den måten større. Som nevnt i del 2.3, så presenterer Dreyfus (2001) teorien om at det ikke kan foregå læring over nettet på samme vis som i et klasserom, fordi kroppen ikke blir intensivert på samme måte som om den er fysisk tilstede under undervisningen. Med det menes det da at hvis kroppen er fysisk til stede, vil læring bli mye mer intensiv, fordi det spiller på hele kroppen og ikke bare en kroppsdel. Her kan man da, ved å bruke det sosiokulturelle perspektivs idé om at man lærer av ting rundt seg med forskjellige sanser, påpeke at det å lære ved å bruke en datamaskin er fullt mulig i forhold til at det eksisterer en mulighet til å bruke blikket som sans til å lære. Lars Qvortrup (2004) støtter, som henviser til tidligere i oppgaven, denne teorien. Han mener at medier gir likt læringsutbytte, og at ved kun å bruke for eksempel hodet, så kan det gi en akkurat like god læringseffekt som ved at hele kroppen er tilstede. Debatten blir i denne delen ikke bare relatert til e-læring, men også online praksisfellesskap.

Dreyfus gir, som nevnt over, den manglende formen for tilbakemelding skylden for at han mener det ikke kommer frem god nok læring fra e-læringsopplegg. Dette gjør han ved å henvise til at man simpelthen kan unngå å respondere. Dette er noe organisasjonen som vil implementere e-læringen, burde kunne motarbeide. Det å stille krav til brukerne, der man krever at nøye utformede svar blir avgitt, kan være en måte å motarbeide problemet om at man ikke vet om mottaker er tilstede. Noe som heller ikke nevnes i sitatet fra Dreyfus, er hvilken type undervisning som tas i bruk. En nøkkel ved undervisning over nettet er, som Naidu (2006) nevner, å sørge for at optimal e-læring består av responderende deltakere, og at kommunikasjonen er en toveiskommunikasjon, ikke bare enveis. Man kan, ved å sørge for at



praksisfellesskapene får ansvarsområder i diskusjonen, gjøre at læring på en lettere måte skal skje. Hvis praksisfellesskapet dannes på tvers av avdelinger i en organisasjon, blir det viktig og for eksempel lage overordnede etiske dilemmaer, der man ved hjelp av sin egen utdanning kan belyse temaer på forskjellig vis. Jobber man i et større konsern, der man har alt fra ingeniører til pedagoger, vil man definitivt få et differensiert syn på de etiske dilemmaene som kan tas opp i en slik e-læringssituasjon. Siden Kunnskapsbedriften AS ikke besitter et mangfold av forskjellige yrker, vil et onlinepraksisfellesskap være noe de ansatte kan forholde seg til, så lenge de har digital kompetanse nok til å benytte seg av det. Hva digital kompetanse er, vil bli drøftet under.

## **5.5 Hvilken rolle spiller digital kompetanse?**

Hvis en bedrift skal benytte seg av e-læringsprogrammer når det gjelder opplæring av ansatte, er det viktig at de ansatte besitter nok digital kompetanse til at de klarer å benytte seg av e-læringsprogrammet. Det er da viktig at de ansatte sitter inne med nok datakunnskaper til at de mestrer e-læringsprogrammet, og ikke er preget av en digital analfabetisme (Eshet-Alkalai, 2004). De trenger og blant annet å kunne logge på, navigere på siden, og andre enkle ferdigheter. Hele poenget med dette er at hvis de ansatte ikke sitter inne med de nødvendige kunnskapene for å kunne benytte seg av programmet, vil det være en meget stor utfordring og prosess for bedriften. De må kunne gi de ansatte som ikke besitter den ønskede digitale kompetansen, den opplæringen de trenger for å kunne fullføre et slikt kurs. Dette blir da et spørsmål om det i det hele tatt er nødvendig for bedriften å skaffe seg e-læringsopplegg for internopplæring.

Digital kompetanse er et viktig moment hvis man skal snakke om implementering av e-læring i en organisasjon. Erstad (2005, p. 131) definerer digital kompetanse som forståelse, kunnskap og holdninger til det å bruke digitalt media. Han noterer også at man trenger et visst nivå av den digitale kompetansen før man kan gå i gang med bruk av e-læringsprogrammer.

Eksempelvis vil man kanskje i en organisasjon der det mangler et høyt nivå på teknologisk kompetanse, ikke implementere et e-læringsprogram som krever høy digital kompetanse. Dette fordi man ikke ønsker å måtte lære opp ansatte til å tilegne seg en digital kompetanse

som er ønskelig i forhold til hva som kreves. Fordi denne prosessen vil ta tid, og det finnes andre muligheter for å tilegne seg kunnskap enn bruk av e-læringsprogrammer. Link og Marz (2006) sin forskning har funnet ut at medisinstudenter kunne være tjent med å anskaffe seg mer digital kompetanse. Det at de ville skaffet seg mer digital kompetanse, skulle igjen kunne virke inn på hvordan de tilegner seg kunnskap, og dermed gjort deres hverdag enklere. Det at man har relativt god digital kompetanse, vil gjøre at muligheter for å tilegne seg kunnskap øker.

Saadé & Kira (2009) hevder at mennesker som er bekymret for å bruke datamaskinen, er i fare for å bli inkompetente i mange arbeidssituasjoner. Self-efficacy er noe som i denne sammenheng kan hjelpe nybegynnere til å få en større digital kompetanse. Det dreier seg om at man mestrer enkle oppgaver, og på den måten opparbeider seg en selvtillit som man tar med seg for videre mestring av digital kunnskap. Dette er en mulighet for å få fjernet angsten enkelte mennesker har til IKT og e-læring. Har en bedrift problemer med ansatte med for lav digital kompetanse, kan dette da være en mulighet for å endre situasjonen. Dette er noe som kan være en tidkrevende prosess, så det er opp til den enkelte organisasjon om de vil satse på denne fremgangsmåten.

Hvis man ønsker å tydeliggjøre at man trenger en viss digital kompetanse, kan man prøve å få dette frem via praksisfellesskapene de ansatte er medlem av. Selv om e-læring skulle kunne virke som en mulighet til å starte med den legitime perifere deltakelsen, kan man også starte ved at de ansatte hjelper hverandre med å skaffe den nødvendige digitale kompetansen som kreves, for deretter å begynne med e-læringsprogrammet. Dette blir igjen et spørsmål om bedriften vil bruke midler på dette, siden dette vil ta fra de andre ansatte arbeidstid for å lære opp de andre i dataprogrammer. Dette blir et spørsmål om hvordan bedriften vil bruke sine ansatte. Man kan imidlertid argumentere for at i en moderne bedrift må et hvert medlem besitte et sett av datakunnskaper for å kunne være aktive deltakere i sin hverdag.

Kunnskapsbedriften AS vil ta utgangspunkt i at deres ansatte besitter et snitt av digital kompetanse som gjør at de er godt nok rustet til å ta i bruk e-læringsprogrammer på en god

måte. De ansatte som besitter en grunnleggende god digital kompetanse, vil kunne tilegne seg kunnskap om bruken av e-læringsprogrammene. Dette kan knyttes til Gee's (2007) sin teori om semiotiske domener. Det dreier seg om at mennesker besitter ferdigheter innenfor gitte felt, og at de dermed har lettere for å lære innenfor andre. Eksempelvis kan man se på en fotballspiller. Det semiotiske domenet han eller hun tilhører, er ballsport. Han eller hun vil da automatisk ha mulighet til å tilegne seg ferdigheter innenfor dette feltet. Hvis fotballspilleren og en person som aldri før har drevet med ballsport begynner samtidig med håndball, vil fotballspilleren ha et bedre utgangspunkt til å lære (Gee, 2007). På samme måte vil da en ansatt i Kunnskapsbedriften AS inneha ferdigheter innenfor det semiotiske domenet datamaskin. Det vil da, etter alt å dømme, føre til at de kan forstå e-læringsprogrammene bedre enn folk som ikke innehar ferdigheter innenfor det semiotiske domenet datamaskin. Hvis de ansatte i Kunnskapsbedriften AS ikke besitter den ønskelige digitale kompetansen, kan dette også føre til at de ikke får nok kunnskap og identitetsfølelse ut av artefaktene de bruker. Det er ønskelig at de besitter et høyt nok nivå til å få maksimalt utbytte av programvaren slik at man kan skape en identitet, samtidig som de tilegner seg all kunnskapen som ligger i e-læringsprogrammet.

## **5.6 Ønsker man kompetente ansatte eller eksperter?**

Hubert L. Dreyfus blir i Aftenposten den 18. april 2010 intervjuet angående læring over nettet (Duesund, 2010). "Min kritikk av Internett i undervisning går i hovedsak ut på at man mister reell respons. Du kan avgjort lære å bli kompetent, men ikke å bli en ekspert.", sier Dreyfus. Det er et godt tankekors. Dreyfus er motivasjonen når Nielsen og Kvale (1999) debatterer for mesterlæring, der muligheten ligger til rette for å kunne opparbeide seg statusen som en ekspert. Oppgaven har tidligere sett på hva mesterlære har som funksjon, nemlig at ved å lære av en ekspert, får man en læring som er både taus og eksplisitt, og selv kunne opparbeide seg statusen som ekspert. Det vil nå redegjøres for hva de forskjellige nivåene innenfor mesterlære består av, for å så drøfte dem nærmere. Dette for å klargjøre hvor gode ansatte e-læring kan skape i følge Dreyfus, og for å se hvor stor forskjell Dreyfus mener det er på en kompetent ansatt og en ekspert.

Det første stadiet er novise. Dette stadiet dreier seg om å få enkel informasjon om selve temaet. Som novise går ting langsomt, siden man er ny på feltet og må lære reglene og prioriteringene mellom dem. For å ta en analogi, kan man se på bilkjøring. På dette nivået lærer man regler som for eksempel at man må skifte til annet gir innen man har nådd 20 km/t (Kvale, et al., 1999, p. 53).

Stadium nummer to kalles for viderekommen begynner. Dette nivået nåes når man som novise har lært seg å mestre virkelige situasjoner. Erfaring er på dette nivået tilegnet, og det fører til at man ved å tenke på reglene man har lært, klarer å knytte dem til virkelige situasjoner (Kvale, et al., 1999). Sett ut fra bilanalogien, lærer man her av lærer mens man selv kjører hvordan man skal kjøre inn i en rundkjøring, hvilket felt man/bør skal legge seg i på motorveien etc.

Stadium nummer tre kalles for kompetanse, og blir da det Dreyfus ser på som maksimalnivået til hva internett, og da også e-læring, kan oppnå under en gitt opplæringssituasjon. Dette er stadiet der man lærer via undervisning eller erfaring å lage en plan eller velge et perspektiv som hjelper brukeren å finne ut hvilke regler som er viktige å ta i bruk i de gitte situasjonene. Det å utelukke et hav av muligheter og heller gi seg selv, ved å velge et perspektiv, et lite knippe valgmuligheter, gjør at man lettere kan ta en avgjørelse. Det at brukeren sitter med et kompetansegrunnlag som er større enn nybegynnerens og den viderekomnes, fører det til at man som kompetent bruker ender opp med et større emosjonsregister innenfor feltet. Det vil si at en kompetent bruker vil ta ære for suksess, og få dårlig samvittighet/skylden for feil. En kompetent bilist som tar av fra motorveien langs en krum avkjørsel, kan etter å ha tatt hensyn til hastigheten, veiens stand, tidspunktet etc. komme frem til det resultat at han/hun kjører for fort. Han må deretter bestemme seg for om han enten skal lette litt på gasspedalen, flytte foten helt av, eller trå på bremsen. Han/hun puster lettet ut når han/hun kommer gjennom svingen uten uhell, og blir rystet i sjelen hvis bilen begynner å skrense (Kvale, et al., 1999, p. 55).

Det fjerde stadium blir kalt dyktighet. Denne formen for kunnskap vil bli skapt hvis det som tidligere var kompetanse, der overveide reaksjoner er det som skjer når man skal løse en

situasjon blir erstattet av intuitiv atferd og reaksjoner på potensielle løsninger. Det som skjer når dette stadiet er nådd, er at der man tidligere måtte ta et skritt tilbake og overveie hvilke valg og løsninger som vil være det beste, nå kommer intuitivt for den dyktige arbeideren. Arbeidet blir enklere for arbeideren som besitter dette nivået ettersom arbeidsoppgaver oppdages på egenhånd, og tilsyn samt delegering ikke lenger behøver å angå sjefene på samme måte. Nielsen og Kvale (1999) sier at i det øyeblikket en person reagerer engasjert intuitivt, har dyktighet oppstått, ettersom tvil kun henger sammen med en objektiv vurdering av prestasjoner. En dyktig bilist som kjører i regnvær og nærmer seg en sving, erkjenner kanskje intuitivt at han/hun kjører livsfarlig fort. Deretter bestemmer han/hun seg for om han/hun skal bremse eller bare lette så og så mye på gasspedalen. Det kan gå verdifull tid tapt mens det treffes en bevisst beslutning, eller tidspresset vil føre til et ikke optimalt valg. Likevel er det grunn til å anta at den dyktige bilisten kommer seg trygt gjennom svingen. Der kompetente bilister ville brukt ytterligere tid på – ut i fra fart, helling og tyngdekraft – å komme til det resultat at farten er for høy, vil en dyktig bilist reagere intuitivt (Kvale, et al., 1999, p. 57).

Det siste og femte stadiet er ekspertise. En dyktig arbeider er en som vet hva som må gjøres, men er usikker på hvordan de skal gå frem. En ekspert på sin side, vet hva som må gjøres og hvordan de skal gå frem. Dette fordi de besitter hva Nielsen og Kvale (1999) kaller for et stort repertoar av situasjonelle diskriminasjoner. Det er den situasjonelle diskriminasjonsevnen som skiller en dyktig person fra en ekspert. Eksperten klarer å skille mellom de forskjellige situasjonene som krever et sett valg fremfor en annen, og bruke repertoaret sitt deretter. Der den dyktige har en intuitiv atferd til hva som må gjøres, har eksperten også et intuitivt atferdsmønster i forhold til hvordan situasjonen løses, og dette er det som skiller en dyktig fra en ekspert. For å avslutte bilanalogien, en ekspertbilist vil til en hver tid vite hva som skal og bør bli gjort. Han eller hun vet når det er nødvendig å bremse når man er på vei inn i en rundkjøring, når han eller hun skal blinke for å signalisere svinging til andre bilister etc. Det som må gjøres, blir gjort (Kvale, et al., 1999, p. 57).

Etter nå å ha klargjort for Dreyfus' synspunkter av hva de forskjellige nivåene inneholder, går så debatten videre til hva en organisasjon ønsker seg av ansatte. Det er jo klare skiller for hva

en ansatt som er kompetent kan gjøre og hva en ekspert kan. Ekspertene vil ha løsninger på de fleste situasjoner innen et felt, mens en kompetent kun vil ha mulighet til å følge visse tankemønstre. En av grunnene til at ansatte ved bruk av internett opplæring ikke kan nå ekspertnivå, er på grunn av at man ikke får brukt den praktiske sansen man opparbeider seg ved å løse ting fysisk. Det som i den sammenhengen kan brukes mot dette argumentet, er at mye av mesterlære baserer seg hovedsakelig på opplæring innenfor håndverksbaserte yrker. Mesterlære omhandler gjerne yrker der man møter statiske gjenstander, som for eksempel en hammer. Det blir vanskelig å lære ved bruk av mesterlære hvordan man skal forholde seg til noe dynamisk, nemlig mennesket. Det er vanskelig å forutse et atferdsmønster, selv med mye trening. Kunnskapsbedriften AS er en bedrift som baserer seg på kunnskap. I det tilfellet vil problemløsning dreie seg noe annet enn å reparere en bil eller bygge et hus. Derfor er e-læring noe som på lik linje med mesterlære kan skape situasjoner der man kan lære seg knep for å løse utfordringer.

Poenget som prøver å bli belyst her, er at Dreyfus kanskje har rett i at stadiet ekspertise ikke kan opparbeides ved bruk av internett, men at innenfor organisasjoner som arbeider med mennesker fremfor maskiner, vil dyktighet være mulig å oppnå ved bruk av internett og e-læring, grunnet de situasjonene som kan skapes ved godt oppbygde programmer.

Et annet faktum som igjen er viktig dreier seg om det at det ikke kan bli lært bort taus kunnskap, noe som kun kan læres ut fra imitering og observasjon, ved bruk av nettbasert læring, siden dette krever fysisk iakttagelse. Der vil argumentet som er presentert over også gjøre seg gjeldende. Ved at mange av situasjonene baserer seg på menneskelig kontakt, kan det også ikke være en mal for hvordan man går frem for å løse et problem. Menneskelige situasjoner kan bli gjenskapt i et godt utarbeidet e-læringsprogram der mimikk blir beskrevet, ettersom det å kunne tolke mimikk er en meget viktig faktor når man forholder seg til mennesker. Taus kunnskap kan kun læres ved hjelp av imitasjon, og dermed noe man helst kan knytte til opplæring innenfor håndverksyrker. Dette er en av grunnene til at mesterlære får personer til å bli eksperter. På grunn av den menneskelige kontakten Kunnskapsbedriften AS forholder seg til, vil ikke taus kunnskap være en like stor faktor under opplæringen.

Det kan spekuleres på om en organisasjon ønsker seg ansatte som er kompetente eller ansatte som er eksperter. Dierkes et al. (2001) skriver at en ekspert er mindre tilbøyelig til å tilegne seg ny kunnskap, fordi de føler at de selv innehar den kunnskapen som er nødvendig. Hvis det er et faktum, må man spørre seg om man ønsker seg eksperter eller kun kompetente ansatte. Kompetente ansatte vil etter en opplæringssekvens være villige til å lære mer, fordi de selv ikke føler at de er utlærte. Hvis dette er tilfelle i en organisasjon, er det viktig å kunne ha en organisasjonskultur der læring og samhandling er noe ønskelig og ikke noe man prøver å unngå. Organisasjonskulturen må, hvis scenarioet som er skissert over skulle stemme, endres. Kunnskapsbedriften AS har en organisasjonskultur som er åpen, men kjenner til ideen om at eksperter ofte anser seg selv som utlærte. De ønsker da kompetente ansatte, fordi det er lettere å forme disse til å gjøre sitt daglige virke på en, etter ledelsens ønske, god måte.

## **5.7 Hvordan kan e-læring bidra til å skape en organisasjonsidentitet?**

E-læring har blitt kritisert for ikke å kunne implementere taus kunnskap. Dermed ligger det også til rette for å kunne kritisere e-læring for ikke å kunne være med på å skape en organisasjonsidentitet. Det å kunne tilegne seg taus kunnskap om arbeidet i organisasjonen, gjør at man forhåpentligvis kan tilegne seg tillit til organisasjonen, noe som i det lengre løp kan føre til en organisasjonsidentitet. Wenger (1998) nevner at identitet er noe som blir skapt når man har en følelse av at man hører hjemme blant de andre, og at dette kan trigges ved at man jobber i praksisfellesskap med andre ansatte. Kunnskapsbedriften AS ser etter muligheten for å bruke e-læring til å skape disse praksisfellesskapene, for igjen å bidra til å skape en organisasjonsidentitet.

Når man bruker et e-læringsprogram, kan man da skape så tette bånd at identitet blir skapt til organisasjonen? Praksisfellesskap klarer å gi brukerne/medlemmene en historie og aktiviteter de har til felles, slik at bånd blir knyttet blant menneskene (Wenger, 1998). Som tidligere nevnt i denne oppgaven, vil en optimalisert e-læring kunne ha mulighet til å lage situasjoner der man kan få kjennskap til hva kulturen i organisasjonen handler om, og på den måten selv ta del i den (Naidu, 2006). Problemet her blir da at det hviler veldig mye ansvar på de som

utformer e-læringsopplegget. Alle brukerne må ha en stor tillit til at det som læres bort, er korrekt (Billett, et al., 2006). De må klare å lage et opplegg som er optimalt for flere grupper, og ansvaret med å skaffe en tillit til organisasjonen ved kun å bruke programmet, er en stor utfordring. Kunnskapsbedriften AS ser denne problematikken, og i denne sammenhengen vil organisasjonsidentiteten som skal tilegnes skapes på et annet vis. Det som fremmes som et alternativ da blir å delegere utformingen av e-læringsprogrammet til avdelingssjefene. Man får da forskjellige programmer tilpasset forskjellige avdelinger. På denne måten får man mer spesialisert informasjon til avdelingene. Hvis Kunnskapsbedriften AS er usikre på dette alternativet, vil blended learning bli presentert i neste del av oppgaven.

Et annet poeng som i denne sammenhengen må trekkes frem, er det at organisasjonskulturen må ligge til rette for at man skal kunne samarbeide for å skape en identitet. Det at man må rive ned barrierene i organisasjonen, er et viktig steg for å åpne organisasjonen for ny kunnskap (Dierkes, 2001). Choy (2004) poengterer også viktigheten av at e-læring må være usynelig, det vil si så latent i kulturen at det ikke er ukjent for noen. Kunnskapsbedriften AS er kjent med praksisfellesskapenes positive virkning på identiteten. De forsøker å sette opp praksisfellesskap på en god måte med godt varierte grupper der kunnskap og bortlæring er ønsket. Kunnskapsbedriften AS ikke er så bekymret for barrierer, fordi de selv mener at de har en organisasjonskultur som er positiv til kunnskapsdannelse og deling.

## **5.8 Er blended learning en løsning?**

Hvis man tar utgangspunkt i at flere i Kunnskapsbedriften AS er enige med det Dreyfus hevder: at man kan ikke trene folk ved hjelp av internett til å bli noe mer en kompetente, hvordan skal så en opplæring foregå for å få gode ansatte? ”Blended learning” blir her introdusert som en løsning. Dette er en mellomposisjon der man kombinerer nettbasert undervisning og e-læring med læring som skjer i fysisk samvær (Qvortrup, 2004). Bonk (2006) viser til American Society of Training and Development, som skriver at blended learning er en av de ti neste topptrendene som kommer frem i kunnskapsledelsesindustrien. Bonk (2006) har flere definisjoner av blended learning. Det ene er at blended learning er en blanding av instruksjonsmetoder. Denne definisjonen gjør at man kan kombinere alt fra bøker,



hefter, ansikt-til-ansikt og e-læring for å lage et læringsopplegg. Den andre definisjonen er at man kombinerer ansikt-til-ansikt med online-opplæring. Videre skriver Bonk (2006) om utfordringene som dukker opp når man skal forme et felles læringsopplegg for flere ansatte i form av en blended-learning-idé:

- Rollen til direkte interaksjon. Det er viktig at personene som utformer opplæringsopplegget, har en plan for hva som kategoriseres som direkte interaksjon blant deltakerne. Det argumenteres for at online, direkte interaksjon er like bra av noen, men det er opp til de som utformer opplegget til å bestemme hva som er mest utslagsgivende når det kommer til læring.
- Rollen til selvregulering. Skal man gi brukerne mulighet til selv å bestemme hva som er deres preferanse når det gjelder opplæring? Der det tidligere kun har vært rom for spesielt tilrettelagte opplegg for en gruppe, er det i nyere tid blitt mer fokus på individualitet blant ansatte i forhold til deres egne preferanser. Dette kan være med på å hjelpe til å skape en tillit til organisasjonen, og slik få til ansatte til å få en sterkere organisasjonsidentitet.
- Modeller for støtte og opplæring. Et problem som kan dukke opp når man lager et blended learning-opplegg, er at det oppstår for mange krav som stilles til hva læringen kan oppnå. Eksempelvis (1) det at blended learning skal bruke kortere tid enn andre metoder som brukes, (2) gi brukeren kunnskap til å mestre både online-problemer og ansikt-til-ansikt-problemer. (3) Endre organisasjonskulturen slik at blended learning blir en ønskelig form som kan brukes som opplæringssituasjoner.
- Digitale utfordringer. E-læring blir omtalt som et billig alternativ som kan tilfredsstille massene, men som tidligere nevnt i oppgaven er det et spørsmål om folks digitale kompetanse. Hvis ansatte ikke besitter nok digital kompetanse, vil organisasjonen støte på problemer ved en eventuell implementering av blended learning.
- Kulturell betydning. For å få en god forståelse av hva de forskjellige teoriene man lærer under et opplæringsopplegg egentlig betyr for organisasjonen, bør dette skje ansikt-til-ansikt. Dette på grunn av at de på denne måten får muligheten til å utdype for hver og én hva det de lærer betyr for organisasjonen. Det er viktig at det tilrettelegges slik at det skjer.
- Linjen mellom innovasjon og produksjon. Det er viktig at opplegget som blir laget, ser

innbydende og nytt ut for den ansatte som skal bruke det. Det er dog viktig å påpeke at selv om det ser moderne ut, må det fremdeles være laget slik at man får god kunnskap ut av det.

For å se på blended learning ut fra Bonks (2006) definisjon, at det skal være en kombinasjon av forskjellige metoder deriblant ansikt-til-ansikt og e-læring, vil et blended learning-opplegg ut fra det som har blitt presentert over være et opplegg som for eksempel består av en introduksjon av en foreleser/kursholder, et e-læringsprogram der man skal besvare spørsmål fra forelesningen for å se hva man fikk med seg, delta i gruppearbeid, for å så få et hefte med en oppsummering. Dette er også en god måte å bidra samt oppmuntre til at praksisfellesskap blir skapt ved at de forskjellige ansatte møtes på forskjellige arenaer. Den store pedagogiske utfordringen her blir da å klare å kombinere disse formene for læring på en hensiktsmessig og fruktbar måte. Der det tidligere har blitt argumentert for at man skal følge for eksempel et e-læringsopplegg eller et mesterlæreopplegg, blir det innenfor denne formen lagt opp til at man kombinerer de forskjellige opplæringsformene man føler er hensiktsmessig i en gitt læringssituasjon på arbeidsplassen dette skal brukes.

Ved å følge Dreyfus (2001) sin teori om at e-læring kun kan bidra med konkret og rutinemessig informasjon, vil et e-læringsprogram gi brukeren teorier om hvordan man skal forholde seg i gitte situasjoner. Videre vil man gå til en mesterlære-situasjon, der man har en mester som lærer den kompetente. Ved å bruke Lave og Wenger (1991) sin teori om legitim perifer deltaker til fullverdig medlem, vil mesteren illustrere for å selv la den kompetente få prøve seg. Eksempelvis kan mesterlæren bestå av hvordan man forholder seg til kunder. Der kan mesteren vise hvordan man gjør dette i praksis, for selv å la den kompetente ansatte prøve seg i neste situasjon. Neste steg i dette opplegget blir da å gå tilbake til et e-læringsopplegg. Dette er basert på Dreyfus' (2001) idé om at det kun er spørsmål-svar som fungerer. Man stiller spørsmål om situasjonen den kompetente (da på vei til et dyktig nivå) opplevde i praksis med mesteren. Avslutningsvis vil sekvensen av blended learning i dette tilfellet sikte mot en medarbeidersamtale der mesteren gir feedback til den kompetente. Denne sekvensen, sammen med flere lignende, kan forhåpentligvis hjelpe den kompetente ansatte å nå nivået ”dyktig”.

I forhold til kritikken rettet mot at e-læring kun kan gjøre rutinemessige og statiske oppgaver (Dreyfus 2001), vil det med utgangspunkt i at dette er sant, og også da utelukke Naidu's (2006) argumenter, ha problemer med å skape en organisasjonsidentitet. Blended learning, på sin side, kan hjelpe til med å oppnå dette. Som tidligere nevnt, er en viktig ingrediens av organisasjonsidentitet det å stole på bedriften (Cole, 2006). For å illustrere ved hjelp av Kunnskapsbedriften AS, tar man utgangspunkt i en situasjon der nyansatte ankommer sin nye arbeidsplass. Hadde man fulgt et e-læringsopplegg, ville informasjonen om Kunnskapsbedriften AS, samt oppgaver og holdninger som forventes, blitt belyst i e-læringsprogrammet. I dette tilfellet vil det være et informasjonsmøte hvis det er større kull med nyansatte, eller informasjonssamtale hvis det er få nyansatte. Dette kan føre til et førsteinntrykk som utviser stor lojalitet og tillit til den nyansatte fordi de får sjefens fulle oppmerksomhet tidlig i deres periode på deres nye arbeidsplass. Det at de også får et tidlig fysisk møte med den interne terminologien, kan også være medvirkende til å gjøre at de ansatte stoler på bedriften og bygger seg en organisasjonsidentitet. Videre kan møter med mestere som innehar ferdigheter de nyansatte etterstreber, føre til at de får seg forbilder innen det semiotiske domenet de tilhører, og ønsker kontakt, og kanskje medlemskap i et praksisfellesskap mestrene er medlem av. Dette er igjen noe som kan føre til at de får en tilhørighet til organisasjonen. En identitet blir skapt ved å ha innpass i flere ledd av organisasjonen. E-læring kan i denne sammenhengen brukes som noe som gir de ansatte situerte problemstillinger, som i sin tur gjør at de er forberedt til et møte med praksisfellesskapet eller mestrene.

Forslag til hvordan blended learning kan brukes i en bedrift, har blitt presentert over. Poenget med denne formen er at man prøver å lage en blanding av læringsmetoder som fører til at man får mangfoldet av læringskanaler. Dermed blir man ikke "utslitt" av at én læringsform er det man tar utgangspunkt i når man lærer opp noen, enten det er e-læring eller ansikt-til-ansikt opplæring. Blended learning kan være med på å dempe frykten for høy turnover blant ansatte, ved at det har en bredere appell i forhold til opplæring. Med dette menes det at det er en større sannsynlighet at i alle fall én av metodene er den ønskelige opplæringsmetoden til den ansatte. Det å føle at man blir satset på, gjør at de ønsker å bli med i organisasjonens fremtidsplaner (Puulsa, 2006). Paechter, Maier og Macher (2010) hevder også at e-læring er

noe som best blir lært bort hvis det er en ”lærer” i rommet. Dette for å kunne gi forklaringer i forhold til spørsmål som måtte dukke opp. Selv om e-læring gir folk mulighet til å kunne drive med kontekstualisert opplæring på egenhånd, vil det være bedre å gi folk mulighet til å foreta opplæringen med andre. Dette gjør at bånd knyttes, noe som igjen fører til at identitet skapes. Kunnskapsbedriften AS vil ta denne formen i bruk, med tanke på at de da føler de kan være med på å motarbeide turnover og bruke de best egnede opplæringsformene for de ansatte. Dessuten hjelper denne blended learning, der man har praksisfellesskap som foregår ansikt-til-ansikt, å sikre en sterkere identitetsdannelse hos de ansatte.

## 6 Avslutning

Jeg har forsøkt å se på hvordan e-læring lykkes som en mulig opplæringsform i en organisasjon. Det begynner med en presentasjon om hvilke forventninger e-læring har hatt til seg, og hvordan det egentlig brukes. Dette for å tydeliggjøre at satsingen på e-læring ikke lever opp til forventningene. Det har vært en litteraturgjennomgang rundt e-læring, der jeg har prøvd å ta for meg hvordan e-læring har gått fra å være et statisk virkemiddel til å bli et reflekterende verktøy (Koschmann, 1996; Nicholson, 2007). Videre har jeg forsøkt å vise hvilket potensial noen mener e-læring har, da ved å se på blant annet Choy (2004). Choy (2004) hevder at e-læring ikke bare skal kunne drive med opplæring, men også stå for skapning av læring i organisasjonen. Et viktig moment for at e-læring skal lykkes i en bedrift er at det er ”usynlig”, det vil si at det er så godt implementert i organisasjonen at man ikke lenger legger merke til den. Jeg har forsøkt å fremheve noe av kritikken mot e-læring. Dreyfus (2001) mener at e-læring ikke kan bidra til noe annet enn rutinemessige oppgaver, fordi det mangler evnen til å skape refleksjon. Nettland, Wasson og Mørch (2007) viser til hvordan konflikter oppsto da Telenor skiftet hovedkvarter og møtte motstand med implementeringen deres av e-læring.

Organisasjonslæring har også blitt redegjort for i denne oppgaven. Dette er for å kunne klargjøre hva som må legges til rette i en organisasjon for at e-læring skal kunne brukes på en fruktbar måte. Temaene som har blitt definert er organisasjonskultur, samt barrierer i en organisasjon. For at læring skal kunne skje i en organisasjon må organisasjonskulturen være åpen, samtidig som lederne i organisasjonen må ha et atferdsmønster som de ansatte kan tolke. Det må også være fritt for kunnskapsbarrierer i organisasjonen, slik at det er mulig å kunne implementere kunnskap på nye måter. Det har i den sammenheng blitt klargjort at det å skape en organisasjonskultur der man er klar over fenomenet organisasjonsbarrierer og konsekvent motarbeider disse er viktig for å kunne ha en organisasjon som er moden for alternative opplæringsformer.

Neste steg i oppgaven har vært å presentere det sosiokulturelle perspektivet. Dette fordi analysen av e-læring i organisasjoner vil være forankret i dette perspektivet. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet tar jeg opp begreper som identitet, artefakter, mediering, situert læring og praksisfellesskap. Identitet blir tatt opp fordi det er et hovedfokus i oppgaven, der jeg forsøker å drøfte om e-læring kan skape identitet. Artefakter blir tatt opp fordi jeg anser e-læring som et artefakt, og mediering defineres som det som fortolker det som læres bort fra artefaktene. Videre greier jeg ut om situert læring, som handler om veien fra begrenset deltakelse til fullstendig medlemskap (Lave & Wenger, 1991). Til slutt presenteres praksisfellesskap. Wenger (1998) mener at organisasjoner er bygd opp av flere mindre praksisfellesskap, og at det er igjennom praksisfellesskap organisasjonsidentitet blir skapt.

Jeg har videre presentert et case, som ligger til grunn for å kunne gjøre teoriene som er presentert mer virkelighetsnære (Dooley, 2002). Caset handler om Kunnskapsbedriften AS, en organisasjon som ønsker å bruke e-læring som opplæringsmetode, og finne ut om det kan være med på å skape en organisasjonsidentitet.

Problemstillinger som dukker opp videre i oppgaven, er hvordan taus kunnskap ikke kan læres bort av e-læring. Som svar legger Naidu (2006) frem hvordan e-læring brukes på en optimal måte, og slik hvordan e-læring kan skape kunnskap som ligger mellom linjene. Han hevder at dette gjør opp for mye av det som går tapt. Videre drøftes ulikheter og likheter mellom mesterlære og e-læring. Det konkluderes i det avsnittet med at sikkerheten for trygg kunnskap er større hos e-læring. Hvis det er et felles opplæringsopplegg, kan det være en måte å gjøre det på. Oppgaven ser videre om identitet kan stoppe turnover, og det kommer frem at hvis det er sterkt nok bånd i praksisfellesskapene, så vil dette kunne virke på å få mer lojale arbeidstakere. Dette fører da til en debatt angående om det mulig å skape praksisfellesskap over internett. Her, ved hjelp av den tenkte situasjonen i Kunnskapsbedriften AS, blir det argumentert for at dette kan gå, men om dette er like identitetsskapende som ansikt-til-ansikt praksisfellesskap, gjenstår å se. Viktigheten av at ansatte innehar nok digital kompetanse introduseres. Dette handler om at de ansatte må ha datakunnskaper nok til at e-læring er noe poeng å stanse på.

Avslutningsvis kommer debatten rundt hvilket ferdighetsnivå organisasjoner ønsker at nyansatte skal besitte, diskutert. Det fremmes her en teori som Kunnskapsbedriften AS står inne for, om at det er enklere å forholde seg og forme en kompetent ansatt enn en ekspert. Dette fordi eksperter føler seg utlærte, mens kompetente ansatte er villige til å tilegne seg flere ferdigheter. Det blir også stilt spørsmålsteget ved om e-læring kan skape en organisasjonsidentitet, og det kommer frem at det er mulig ved bruk av Naidu's (2006) optimale e-læring, men mye må ligge til rette for at det skal skje effektivt. Etter gjennomgående drøfting av e-læring som opplæringsmetode, blir blended-learning presentert som et alternativ. Det handler om man varierer innholdet slik at ansatte får flere muligheter til å lære på den måten de føler passer dem selv best.

## 6.1 Konklusjon

Denne oppgaven har prøvd å ta for seg hvordan e-læring vil passe som et hovedopplæringsmiddel i en organisasjon der organisasjonsidentitet er et viktig moment av opplæring. Dette fordi det har blitt presentert en tese om at god organisasjonsidentitet kan hjelpe til med å motarbeide høy turnover. E-læring har på sin side veldig mange gode ferdigheter i forhold til opplæring i en organisasjon, men identitet er noe det kan være vanskelig å skape. I den sammenheng presenteres blended-learning tanken, som handler om at man bruker flere opplæringsmidler på en måte som skal gjøre at brukerne får den ønskede variasjonen som opplegget kan bidra med. Hvis ansatte får mulighet til å interagere med hverandre og knytte bånd, samtidig som de får en variert og god opplæring, kan dette hjelpe til med å skape en sterk organisasjonsidentitet som kan hjelpe til med å motarbeide turnover. På denne måten vil de ansatte føle at de er verdsatt av bedriften, samtidig som de kommer godt rustet ut av opplæringen og er klare for arbeidet.





# Litteraturliste

- Abrami, P. C. B., R. Wade, A. Schmid, R. Borokhovski, E. Tamim, R. . (2006). A review of e-Learning in Canada: A rough sketch of the evidence, gaps and promising directions. *CANADIAN JOURNAL OF LEARNING AND TECHNOLOGY*, 32(3), 70.
- Aldrich, C. (2000). *The Learning Revolution* (IT XPO 2000 ed.). Orlando, Florida: Gartner Symposium.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Beamish N, A. C., Watkinson M, Armfield G (2002). The deployment of e-learning in UK/European corporate organisations. *European Business Journal*, 14(3), 8.
- Billett, S., Fenwick, T., & Somerville, M. (2006). *Work, Subjectivity and Learning: Understanding Learning through Working Life*. Dordrecht: Springer.
- Bonk, C. J. G., C. R. . (2006). Handbook of blended learning
- Carabaneanu, L., Trandafir, R. and Mierlus-Mazilu, I. . (2006). Trends in E-Learning. *Proceedings of MMT2006*, 5.
- Choy, S. (2004). Benefits of e-Learning Benchmarks: Australian Case Studies. *The Electronic Journal of e-Learning*, 5(1), 9.
- Cicco, G. (2007). Online versus In-class courses: Learning style assessment as an advisement tool. *International Journal on E-Learning*, 8(2), 12.
- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *EDUCATIONAL EVALUATION AND POLICY ANALYSIS*, 23(2), 25.
- Cole, M. B., H. (2006). Organizational identity strength, identification, and commitment and their relationships to turnover intention: Does organizational hierarchy matter? *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 21.
- Dierkes, M. (2001). *The Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Dooley, L. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 21.
- Dreyfus, H. L. (2001). *On the internet*. London: Routledge.
- Duesund, L. (2010). Kunsten å yte sitt beste. *Aftenposten*, p. 2. Retrieved from [http://www.aftenposten.no/kul\\_und/fordypning/article3618438.ece](http://www.aftenposten.no/kul_und/fordypning/article3618438.ece)
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *JOURNAL OF EDUCATIONAL MULTIMEDIA AND HYPERMEDIA*, 13(1), 13.
- G. Nettland, B. W. A. M. (2007). E-learning in a large organization  
A study of the critical role of information. *Journal of Workplace Learning*, 19(6), 19.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Haslam, S. A., Postmes, T., & Ellemers, N. . (2003). More than a metaphor: organizational identity makes organizational life possible. *British Journal of Management*, 14, 12.
- Hatch, M. J. (1997). *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

- Herreid, C. F. (1994). Case Studies in Science--A Novel Method of Science Education. *Journal of College Science Teaching*, 24(4), 8.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koschmann, T. (1996). *CSCS: theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krogh, G. v., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. [Oslo]: NKS forl.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G., & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lain, D. A., Jane. (2004). Literature Review of Evidence on e-Learning in the Workplace Available from [www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/01580.pdf](http://www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/01580.pdf)
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Link, T., Marz, Richard. (2006). Computer literacy and attitudes towards e-learning among first year medical students. *BMC Medical Education* 2006.
- Ludvigsen, S. R., & Hoel, T. L. (2002). *Et Utdanningssystem i endring: IKT og læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- McConell, D. (2002). Negotiation, identity and knowledge in e-learning communities. *Paper presented at the 3rd International Conference on Networked Learning (NLC 2002)*.
- Naidu, S. (2006). E-learning, A guidebook of principles, procedures and practices
- Nettland, G., Wasson, B., Mørch A. (2007). E-learning in a large organization A study of the critical role of information. *Journal of Workplace Learning*, 19(6), 19.
- Nicholson, P. (2007). *A History of E-learning*: Springer Netherlands.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Paechter, M. M., Brigitte; Macher, Daniel (2010). Students' Expectations of, and Experiences in E-Learning: Their Relation to Learning Achievements and Course Satisfaction. 8
- Paulsen, M. F. (2001). *Nettbasert utdanning: erfaringer og visjoner : en artikkelsamling*. Bekkestua: NKI-forl.
- Puusa, A. T., Ulla. (2006). Organizational Identity and Trust. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 11(2), 5.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Schank, R. C. (2002). *Designing world-class e-learning: how IBM, GE, Harvard Business School, and Columbia University are succeeding at e-learning*. New York: McGraw-Hill.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (pp. s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. [Stockholm]: Norstedts akademiska förlag.
- Saadé, R., Kira, D. . (2009). Computer Anxiety in E-Learning: The Effect of Computer Self-Efficacy *Journal of Information Technology Education*.
- Tapscott, D., & Williams, A. D. (2006). *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio.

- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to Case Method Teaching. A Guide to the Galaxy*: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Wei, X., Hai, L. (2009). Chinese Employee's turnover intentions in relation to organizational identification, work values, job satisfactions in service industry. *International Conference on Service Systems and Service Management*, 6.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Østerud, S. (2009). *Enter: veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

